

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS
MAESTRÍA EN POLÍTICAS PÚBLICAS

**SISTEMATIZACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ EN
LA ZONA NORTE DEL DEPARTAMENTO DEL VALLE DEL CAUCA,
EN EL AÑO 2015.**

NEIL HUMBERTO DUQUE V.

DIRECTOR:
BAIRON OTÁLVARO

2018

Contenido

Introducción	5
1. Justificación	7
2. Objetivos de la sistematización	9
2.1. Objetivo General:.....	9
2.2. Objetivos específicos:.....	9
3. Contextualización	10
3.1. La Coyuntura política de la historia reciente del país.	10
3.2. Algunos apuntes sobre el Contexto Histórico del Conflicto Armado en Colombia	14
4. Metodología	24
4.1. La Sistematización de experiencias.	24
4.2. Los momentos del proceso de implementación de la Cátedra de paz.	29
5. Estado del arte.....	34
6. Marco Teórico	55
6.1. La tensión globalización-mundialización.....	58
6.2. El conocimiento desde la pedagogía de la solidaridad y los afectos.....	64
6.3. El reconocimiento desde la perspectiva intercultural.....	69
6.4. La participación de la naturaleza en la vida humana.....	74
7. La Reconstrucción de la vivencia de los maestros y maestras.	80
7.1. La configuración del espacio: una pedagogía constructivista, crítica y de la memoria.....	83
7.1.1. La primera jornada: Trayectorias subjetivas que confluyen para la Construcción de la Paz.	84
7.1.2. La Segunda Jornada: El Contexto, desafíos y oportunidades para una cultura de la paz. ..	86
7.1.3. La Tercera Jornada: La Oportunidad Histórica de la Paz.	88
7.1.4. La Cuarta Jornada: Contexto Histórico del Conflicto Armado en Colombia.	97
7.1.5. La Quinta Jornada: La Justicia Transicional, la fórmula jurídica para la superación del	99
conflicto.	99
7.2. Construcción de las competencias para la cátedra de la Paz, según grados escolares.....	103
7.2.1. La Sexta Jornada: Igualdad y Diversidad para la Definición de los Estándares Curriculares	104
de la Cátedra de la paz.	104
7.2.2. La Séptima Jornada: La Participación de la Naturaleza en el Desarrollo.	110

7.2.3.	La Novena Jornada: Construcción epistémica de las Competencias de la Cátedra de la Paz.	114
7.3.	Prefiguración de un Plan de Acción para el mejoramiento continuo y el impacto de la Cátedra de la paz.	116
7.3.1.	La Décima Jornada: Conociendo Experiencias de Construcción de Paz en el territorio.	116
7.3.2.	La Décimo primera Jornada: Visita a la Institución Educativa San José; un proyecto de paz en el lugar propicio.	120
7.3.3.	La Décimo segunda Jornada: El Árbol de la paz del maestro Omar Rayo.	123
8.	La Discusión: Develamientos del sentido de la Cátedra de la paz	129
8.1.	Ciudadanía social y participativa - (DEMOCRACIA – PAZ – CONFLICTO).	129
8.2.	Territorialidad y Contextualización - (CULTURA - TERRITORIO – PAZ).	131
8.3.	Una Educación Reparadora – (AFECTIVIDAD – CONFLICTO – PAZ).	135
8.4.	La apelación a la memoria - (MEMORIA HISTÓRICA).	138
8.5.	La participación de la naturaleza (AMBIENTE – PAZ – CONFLICTO).	141
9.	Hechos potenciadores de la Cátedra de la paz	143
10.	Conclusiones	150
	Bibliografía	156
	ANEXOS	162

Resumen

Este documento constituye la sistematización de la experiencia de implementación de la Cátedra de la paz en las instituciones educativas públicas de la zona norte del Valle del Cauca. Tiene por propósito descifrar el sentido que los maestros (as) dieron a tal experiencia, una estrategia de política educativa en Construcción de paz, a propósito del acuerdo logrado entre la guerrilla de las FARC y el Estado colombiano, hecho histórico que representa un desafío a la educación en su misión de contribuir a la construcción de una cultura democrática para una convivencia en paz.

Desde una reflexión teórica sobre la educación para la paz que reconociéndose crítica y situada en contexto latinoamericano, recurre a la posibilidad de aportar a la construcción de una episteme en política pública para la paz, en clave poscolonial e intercultural, construida sobre la base de un conocimiento desde la solidaridad y los afectos.

Instalados en esta perspectiva teórica se realiza la reconstrucción de la experiencia, narrativa de doce jornadas, luego de la cual se da la discusión de la que emergen los aspectos fundamentales que se revelan potenciadores y pertinentes para una educación para la paz en una sociedad que hace el tránsito hacia el postconflicto.

Palabras claves: Educación para la paz, postconflicto, memoria, interculturalidad, cultura democrática.

Introducción

Constituye este un proceso de sistematización de la experiencia de la implementación de la Cátedra de la paz en instituciones educativas públicas de la zona norte del Valle del Cauca, como política educativa del estado para contribuir a la construcción de una cultura de paz y convivencia para la sociedad del postconflicto, entendiendo por ello la superación de la confrontación armada, y es con relación a este escenario histórico deseable que debe significar un cambio profundo en la manera de resolver el diferendo político y de convivencia por parte de los colombianos, renunciando a toda opción violenta, que este ejercicio investigativo adquiere sentido.

Efectivamente, el objetivo de esta sistematización tiene que ver con describir las significaciones que los maestros y maestras construyeron alrededor de los diferentes momentos y actividades del proceso de implementación, en concordancia con los lineamientos establecidos en los instrumentos de ley 1732 de septiembre de 2014 y el Decreto Reglamentario 1038 de mayo de 2015, con el fin de identificar aspectos que potencien las acciones de la Cátedra de la paz en sus alcances para aportar a la construcción de una cultura democrática que garantice una paz estable y duradera.

Luego de hacer un ejercicio de contextualización de la experiencia y definir los aspectos metodológicos relacionados propiamente con el proceso de sistematización como actividad investigativa, el documento se adentra en una disertación teórica que comienza con una aproximación a un posible estado del arte de la educación para la paz en el mundo, donde se resalta el trabajo de la Unesco y de su director en los años 90's Federico Mayor y su llamado a

una educación que afiance la democracia, y se continua con el marco teórico donde el autor, respondiendo a su deseo de inscribir esta reflexión en los desfiladeros de la epistemología crítica que reconociéndose situado en un contexto latinoamericano, opta por una disertación en clave de pensamiento postcolonial e intercultural, que conceptúa desde la solidaridad y las emociones políticas para explorar formas de orientar la educación de las ciudadanas y los ciudadanos hacia la consolidación de una sociedad que rechace toda forma de discriminación, denuncie toda injusticia y procuren un mundo cada vez con menos desigualdades.

Posteriormente se pasa a hacer la narración de las doce jornadas que conformaron el proyecto de implementación de la Cátedra de la paz, los diferentes momentos y vivencias experimentados durante el proceso de formación inspirado en una pedagogía crítica y constructivista y dispositivos de aprendizajes lúdicos, participativos y estético-expresivos. Este relato se desarrolló en tres componentes: 1. La configuración del espacio a partir de una pedagogía constructivista, crítica y de la memoria. 2. La construcción de las competencias de la Cátedra de la paz según el grado escolar y 3. La prefiguración de un Plan de Acción para el mejoramiento continuo y el impacto de la Cátedra de la paz.

Con esta narrativa lograda fue posible realizar el develamiento del sentido que los maestros y maestras hicieron de la experiencia, de cuyo ejercicio se desprenden cinco categorías de análisis, que se describen detalladamente en el apartado titulado Discusión, estas son: 1. Ciudadanía social y participativa, 2. Territorialidad y Contextualización, 3. Una Educación Reparadora, 4. La apelación a la memoria y 5. La participación de la naturaleza. Aspectos que en su gran mayoría inspiran las Conclusiones que dan cierre a esta experiencia de sistematización.

1. Justificación

¿Por qué sistematizar esta experiencia?

Existen circunstancias coyunturales en las que se asienta parte de la respuesta a esta pregunta y que tienen que ver con el momento histórico signado por la posibilidad de la superación del conflicto armado en el país, lo que representa un desafío para la sociedad del posconflicto y sus instituciones, entre ellas la educación se erige como eje central de la reconciliación.

De otra parte, en relación íntima con la coyuntura histórica, se presenta una razón que responde a la necesidad de construir una cultura de paz con vocación transformadora en tensión constante con un modelo de desarrollo imperante, centrado en el consumo, que ha resultado ser abrumadoramente deshumanizante, violento, desigual y excluyente, en relación con el cual se hace imperativo recuperar el carácter crítico del pensamiento, en la medida que se constituya en reivindicante de la vida, la solidaridad y la paz, pues lo que está en juego es un proyecto histórico de construcción de una cultura democrática afín con la diversidad constituyente de nuestra nacionalidad, que poco a poco viene abriéndose campo en medio de una sociedad con fuertes rasgos tradicionales y pre-modernos cuyas actitudes y comportamientos ciudadanos son más proclives a optar por regímenes autoritarios, como lo mencionan Almond y Verba (1963), a propósito de las sociedades aún en proceso de modernización, como la colombiana:

...la cultura cívica y el sistema político abierto son los grandes y problemáticos dones del mundo occidental. La tecnología y la ciencia occidentales han dejado de ser patrimonio único de Occidente y, por todas partes, están destruyendo y transformando sociedades y

culturas tradicionales. ¿Podrán difundirse con la misma amplitud el sistema político abierto y la cultura cívica, que constituyen el descubrimiento del hombre para tratar, de una manera humana y razonable, el cambio y la participación sociales? (Almond A. & Verba, 1992).

Una cultura democrática, orientada a la transformación de las relaciones sociales, políticas y culturales entre los colombianos que posibilite la construcción de una Cultura de Paz para la convivencia y el Desarrollo Sostenible, es por ello que la Cátedra de paz no es una asignatura, sino un campo de reflexión que convoca a la comunidad educativa entorno al aprendizaje para la paz.

De igual forma, parte de la magia en la sistematización de esta experiencia es que representa, antes que un hecho, una posibilidad, es decir aquello que del acto constituye su potencia, su poder ser...Efectivamente se trata de un recuento del inicio, de la manera como se ha puesto en marcha, en la vivencia pedagógica y bajo la tutela de los lineamientos del ministerio de educación sobre la construcción de paz, la Cátedra de la Paz en la región norte del Valle, bajo el entendido que debe ser un espacio de Aprendizaje en el diálogo reflexivo, la creatividad y el pensamiento crítico (Presidencia de la República de Colombia, 2015).

2. Objetivos de la sistematización

2.1. Objetivo General:

Comprender el sentido que los maestros y maestras dan a los lineamientos de la política educativa en construcción de paz, apropiados en el proceso de implementación de la Cátedra de la Paz en el departamento del Valle del Cauca, realizado en el segundo semestre de 2015.

2.2. Objetivos específicos:

2.2.1. Reconstruir las vivencias del grupo de maestros y maestras en las jornadas pedagógicas de formación para la implementación de la Cátedra de Paz.

2.2.2. Develar las significaciones que el grupo de maestras y maestros hacen de las prácticas pedagógicas de formación para la implementación de la Cátedra de la Paz.

2.2.3. Identificar potencialidades y aprendizajes para el fortalecimiento de la Cátedra de Paz en contextos como el Valle del Cauca.

3. Contextualización

3.1. La Coyuntura política de la historia reciente del país.

Después de más de cincuenta años de confrontación armada en Colombia, tal parece que por fin se atraviesa por un camino que parece conducir hacía una salida definitiva al conflicto armado, a propósito de la coyuntura histórica que representa el acuerdo de paz logrado con la guerrilla de las Farc y el proceso de diálogo que se adelanta en la actualidad del gobierno nacional con el grupo subversivo del ELN (Ejército de Liberación Nacional) en la ciudad de Quito (Ecuador) desde hace algunos meses.

El asunto que se plantea, una vez logrado el acuerdo, es como construir y consolidar unas relaciones sociales fundamentadas en el respeto, la solidaridad y la justicia, que profundicen la Democracia y garanticen en el tiempo la consolidación de una convivencia pacífica y una cultura de paz entre los colombianos y las colombianas. Se trata de una compleja tarea que comprende la recuperación emocional de las afectaciones dejadas por décadas de confrontación armada en el alma de la nación, la reconstrucción del tejido social orientado a procurar condiciones que garanticen una convivencia en paz y el fortalecimiento de la institucionalidad democrática, que contribuyan a la construcción de un proyecto colectivo de país.

En este escenario tiene lugar la expedición por parte del gobierno nacional de la Ley 1732 de septiembre 1 de 2014, *"POR LA CUAL SE ESTABLECE LA CÁTEDRA DE LA PAZ EN TODAS LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL PAÍS"* (Presidencia de la República de Colombia, 2014)...**Artículo 1.** *Con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establézcase la Cátedra de la Paz.*" (Presidencia de la República de Colombia, 2014).

Y en el 2015 se reglamenta su implementación en el Decreto 1038 (Presidencia de la República de Colombia, 2015), donde se definen aspectos tales como objetivos, ámbitos, áreas y contenidos temáticos y lineamientos pedagógicos de la Cátedra de la Paz, en articulación con el *Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de Violencia Escala*, creado por la Ley 1620 de 2013 (Congreso de la República de Colombia, 2013).

La Secretaría Departamental de Educación del Valle del Cauca para apoyar el proceso de implementación de la Cátedra de la paz en colegios públicos del departamento decide desarrollar un programa de formación docente para su implementación, en el marco del proyecto “Formación para el fortalecimiento de las Competencias profesionales en los docentes de los municipios de las Instituciones Educativas públicas no certificadas del departamento y contrata para ello a una organización no gubernamental, la Corporación Talentum de la ciudad de Cali.

Por parte de un equipo de profesores con experiencia en el tema y en pedagogía se diseñaron una serie de jornadas de formación que respondían de manera secuencial a cada uno de los pasos de la Ruta de acciones requeridas por parte de las instituciones educativas para la implementación de la Cátedra de la Paz, según la Ley. El diseño implicó la división geográfica del departamento en tres zonas, Norte, Centro y Sur, definiéndose una sede en cada zona, donde fueron convocados los docentes de las instituciones educativas correspondientes, en el caso de la zona Norte, la experiencia tuvo lugar en la escuela Jhon F. Kennedy, del municipio de Zarzal.

En total durante la realización del proceso de formación asistieron 56 educadores; veinticinco (25) profesores de la zona rural y treinta y tres (33) profesores de la urbana, llegados de treinta y cuatro (34) instituciones educativas públicas del norte del Valle (Ver Cuadro 2).

Cuadro 1. Participantes del Programa de Implementación de la Cátedra de la paz en la zona norte del Valle, por sector Urbano-Rural. 2016.

MUNICIPIO	RURAL	URBANO
CAICEDONIA	3	1
BOLÍVAR	7	0
BUGALANGRANDE	1	0
EL ÁGUILA	3	1
ALCALÁ	2	0
ANSERMANUEVO	1	2
EL CAIRO	1	1
EL DOVIO	0	1
LA UNIÓN	0	5
LA VICTORIA	4	0
OBANDO	2	1
ROLDANILLO	0	2
SEVILLA	0	3
TORO	0	3
ULLOA	1	1
ZARZAL	0	12
TOTAL	25	33

Si bien el proceso de implementación se desarrolló a partir de una coordinación general que garantizaba el cumplimiento de los propósitos formativos, en cada zona, según el grupo de docentes participantes se fue configurando, como era esperable, una dinámica relación específica, un imaginario grupal propio, que determinó el curso de la formación y sus alcances.

Particularmente la experiencia en la zona Norte, no solo significó la construcción colectiva en diálogo respetuoso de las Competencias o Estándares mínimos en cuanto a los saberes, las acciones y las actitudes que los estudiantes deben demostrar, según el grado escolar de formación, y las necesidades y circunstancias del contexto socio-cultural de la comunidad educativa y que favorecen la construcción de una cultura de paz y desarrollo sostenible.

Pero, además, en el proceso se fue creando un espacio de mutuo reconocimiento y deseo de compartir experiencias, aprendizajes y reflexiones en las que se descifraba el sentido que este grupo de docentes quería dar a la Cátedra de la Paz, un espacio creativo, sensible y móvil, el

propio de una comunidad que aprende a respetarse y a construirse desde el reconocimiento de la diversidad.

Esta experiencia, lejos de significar meramente un ejercicio técnico de definición de las competencias, las áreas y la distribución de los contenidos de la Cátedra de la paz como asignatura independiente, y según las especificidades propias del currículo de los PEI de las instituciones educativas participantes y el contexto local y educativo, tuvo su mayor valor en la capacidad de movilizar al grupo hacía un diálogo cálido que motivaba a la participación, la discusión abierta y respetuosa y la construcción colectiva, esto es, la propuesta pedagógica que logró involucrar a un poco más de cuarenta profesores en un ejercicio dialéctico y ético entorno a la construcción de una propuesta de retroalimentación continua de las actividades intra y extra clases que se realicen en el marco de la Cátedra de la Paz.

Sistematizar este comienzo representa para los docentes y las instituciones educativas que han participado del proyecto de implementación, la posibilidad de hacer memoria del trayecto recorrido y que ha significado el reconocimiento de la necesidad y la posibilidad de un trabajo en red de maestros; describir en detalle aquellos momentos y situaciones del proceso de formación en los que fue encontrando sentido la necesidad de seguir encontrándonos como maestros para compartir y debatir acerca de la mejor manera de enseñar y aprender la Cátedra de la Paz.

De otra parte, son pocas las ocasiones en las que se hace un ejercicio reflexivo en pleno camino de una iniciativa gubernamental y en general, esta sistematización aporta comprensiones referidas a las políticas educativas de formación docente, particularmente en los ámbitos de la ética, la democracia y la cultura de paz, bajo el entendido con Morin, (Los Siete Saberes necesarios para la Educación del Futuro., 1999) que debe operarse un profundo cambio en las formas, los sentidos y los propósitos de la educación hacia una formación nuevamente

humanista, donde no solo se avance en la recuperación de la solidaridad y la justicia social, sino que se transforme de manera significativa la relación cosificadora que hemos establecido con la naturaleza, en la que venimos agotando la vida en el planeta.



Figura 1. Municipios de las Instituciones Educativas participantes Zona Norte.

Tomado de: <http://www.mapasparacolorear.com/colombia/mapa-departamento-valle-del-cauca-municipios.png>

3.2. Algunos apuntes sobre el Contexto Histórico del Conflicto Armado en Colombia

El conflicto armado interno en Colombia tiene lugar en un escenario de confluencia de circunstancias tanto internas como externas al país; internas relacionadas con la herencia de la violencia bipartidista que se desata ante la exacerbación de los odios entre dos partidos que, ante la incapacidad y falta de voluntad de sus dirigentes en orientar a la ciudadanía en la construcción

de un país para todos, terminarán zanjando sus diferencias a través de la imposición y la violencia, recrudeciéndose los grandes problemas de la vida nacional como la concentración en la tenencia de la tierra y la falta de pluralismo en la participación política (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013) (Giraldo, 2015) (Fals Borda, Guzmán Campos, & Umaña Luna, 1980).

Externas referidas a la situación geopolítica del momento, caracterizada por la guerra fría entre las potencias del mundo que se consolidaron luego de la 2ª guerra mundial, el capitalismo y el comunismo, que por aquel entonces se disputaban el mundo, situación que en las débiles democracias de América Latina significó la aparición en Centro América y Colombia de las guerrillas comunistas, que alentadas por el triunfo de la revolución cubana, se alzaron en armas contra el estado y las fuerzas paramilitares, que aparecieron en el desarrollo de los desafortunados conflictos armados internos que enmarcaron la tensión capitalismo-comunismo en esta parte del continente americano, mientras que en el cono sur desencadenó la acción contundente del aparato militar en la realización de violentos golpes de estado y la implementación de fuertes regímenes dictatoriales para garantizar la imposición del capitalismo (Beristain, s.d.) (Cuya, 2001).

Tales circunstancias se fueron superando hacia las últimas tres décadas del siglo pasado en la mayoría de los países de América Latina, a través de diálogos de paz en el caso de los conflictos armados internos y con regímenes de transición hacia la democracia en lo que respecta a las dictaduras del cono sur, siendo Colombia el único país del continente en arribar al nuevo milenio sin haber resuelto aún su guerra interna.

Desde este marco de geopolítica se presenta a continuación algunos hitos históricos relevantes del conflicto armado interno en Colombia

Las generaciones de adultos que vivieron las épocas aciagas de la violencia, los más veteranos que dan testimonio del odio bipartidista que encuentra su punto de ebullición en los años que siguieron al nefasto 9 de abril de 1948 en que es asesinado Jorge Eliecer Gaitán, caudillo del liberalismo popular, un idealista cuyos sueños de una sociedad más equitativa y moral, constituían las pesadillas de otros.

El asesinato de Gaitán, que representaba la posibilidad de una verdadera reforma social y política, constituyó el primer gran magnicidio del Siglo XX en Colombia, que marcaría el inicio de una violencia política embriagada de odio sectario y enceguecida por la venganza, que bañará en sangre las pequeñas ciudades y las zonas rurales del país (Fals Borda, Guzmán Campos, & Umaña Luna, 1980).

La superación de la violencia bipartidista fue posible a partir de dos hechos, que paradójicamente aportarán lo suyo a la configuración del conflicto armado interno generado por el levantamiento en armas de grupos subversivos. Efectivamente, el acuerdo político entre dirigentes liberales y conservadores para permitir la toma del poder por parte del general Rojas Pinilla, en 1953, favoreció un clima de distensión que disminuyó la violencia a partir de tres acciones fundamentales: 1. La disputa por el poder tornaba ilegítima toda elección por denuncias continuas y generalizadas de adulteración de resultados, por lo que el hecho de que el gobierno no estuviese en cabeza de ninguno de los dos partidos políticos calmó los ánimos belicosos de ambos bandos. 2. La amnistía concedida por el general Rojas Pinilla a las guerrillas liberales permitió el desmonte en su mayoría, aclarando el incumplimiento a los desmovilizados y la brutal represión a quienes desconfiados se mantenían en resistencia, desencadenó una nueva ola de violencia auspiciada por la dictadura militar 3. Las reformas sociales adelantadas por la dictadura fueron bien recibidas por la ciudadanía, que terminó construyendo una imagen positiva

del general Rojas Pinilla, quien, por su parte, a propósito de ello, procuró consolidarse en el poder (Ocampo López, s.d.).

Pero la simpatía alcanzada por la dictadura habría de ser la causa de su final, pues los dirigentes políticos vieron amenazado su poder y orquestaron su derrumbamiento a partir de la manipulación de partidarios y estudiantes que se tomaron las calles, generando una respuesta desproporcional de la fuerza pública con un saldo de varios estudiantes muertos, lo que termina por debilitar la imagen del dictador y en 1957 Rojas Pinilla entrega la presidencia a una junta militar que, a su vez, devuelve el país al poder civil representado por el bipartidismo (Ocampo López, s.d.).

Las clases políticas en el poder acordaron crear lo que se denominó en su momento el Frente Nacional, fórmula ideada entre los dos partidos para recuperar el gobierno del país, consistente en la alternancia del poder cada cuatro años durante dieciséis años, luego de los cuales se esperaba que la nación alcanzaría la madurez democrática como para entrar nuevamente en una contienda electoral.

Transcurridos los 16 años de Frente Nacional, ciertamente se había logrado superar la violencia entre liberales y conservadores, pero los problemas sociales, la desigualdad, la concentración de la tierra, la falta de pluralismo político, la desconfianza en el sistema electoral, habían sentado las bases para la aparición de los movimientos subversivos, entre ellos los más connotados; las FARC en 1964, el ELN en 1965 el ELN y el M-19 en 1974, configurándose así el periodo contemporáneo de la violencia política en el país, bajo la denominación de conflicto armado interno.

Es en la presidencia del dirigente conservador Belisario Betancur (1982-1986), quien es el primer presidente en reconocer las causas legítimas de los alzados en armas y en tal sentido, la

existencia de un conflicto armado interno, que comienzan los esfuerzos por alcanzar la paz, a partir de una salida negociada de la confrontación armada.

No obstante, su disposición a dialogar con los rebeldes, el expresidente Betancur encontró en los altos mandos de las fuerzas armadas una férrea oposición, así como de un sector de la clase dirigente que ve en la profundización de la democracia en el país una amenaza de perder los privilegios conseguidos en la consolidación de un Estado que ha favorecido la concentración de la riqueza, particularmente de la tierra, con profundas brechas de inequidad social y falta de pluralismo en el ejercicio de la política (Fajardo, 2014) (Giraldo, 2015).

Esta situación ha hecho que los diálogos de paz, gobierno tras gobierno, continuamente se desarrollen en medio de un ambiente de confrontación armada enrarecido, que ha comprometido a las fuerzas del Estado en graves delitos relacionados con la persecución a líderes sociales de izquierda, tales como la desaparición de más de 2500 militantes del partido político de izquierda Unión Patriótica (UP), en lo que se conoce como uno de los genocidios ideológicos más graves de la historia del país, pero de igual forma acciones de la subversión absolutamente demenciales y desproporcionadas como la toma del Palacio de Justicia por parte del M-19 en 1985.

Hacia finales de la década de los 80's y hasta mediados de la primera década del nuevo milenio, los colombianos debimos presenciar una reedición de la violencia de los años 50's, cuyas formas daban cuenta de la misma sevicia y rencor político, pero de magnitudes insospechadas en el número de víctimas y la afectación al tejido social y organizativo de las comunidades y los ciudadanos, a propósito de la conformación de poderosas estructuras paramilitares y ejércitos de narcotraficantes que con la participación de la fuerza pública, emprendieron una arremetida contrainsurgente que generó un escalamiento de la confrontación cuyo odio y deseo de venganza desbordó cualquier intento de racionalidad de la guerra,

afectando profundamente a la población civil, particularmente las comunidades campesinas y los pueblos indígenas.

En su momento sentimos el dolor nacional por la muerte de miles de colombianos y colombianas de las mejores calidades humanas y ciudadanas; humoristas tan inteligentes y críticos como Jaime Garzón que lograba inquietar la conciencia y la reflexión ciudadana con su muy bien concebidos personajes que recreaban con fino cinismo la vida política de la nación, asesinado en Bogotá en 1999 por sicarios al servicio del paramilitarismo; magistrados honorables como el maestro Alfonso Reyes Echandía connotado jurista del país que murió en la toma del Palacio de Justicia en 1985 que acometió el grupo subversivo del M-19, respecto de lo cual refiere el informe de la Comisión de la Verdad creada para investigar los hechos:

Al final no fue posible saber con certeza cómo murieron los rehenes y guerrilleros que se hallaban en el cuarto piso ni el número cierto de personas que allí se encontraban. Se desconoce quiénes fallecieron antes de que las llamas lo consumieran todo, porque de este grupo no sobrevivió una sola persona; lo cierto es que los cuerpos se encontraron, en su mayoría, desmembrados, mutilados al parecer por el efecto de las explosiones y casi todos calcinados, y según informes técnicos, por lo menos tres de los Magistrados, los doctores Alfonso Reyes Echandía, Ricardo Medina Moyano y José Eduardo Gnecco Correa mostraron en sus restos mortales proyectiles de armas que no usó la guerrilla (Gómez Gallego, Herrera Vergara, & Pinilla Pinilla, 2010, pág. 152)

Políticos valientes e idealistas que nos convencían de la posibilidad de una patria con dignidad y justicia social para todos y todas como Luis Carlos Galán, que se atrevió a desafiar la corrupción y el narcotráfico y fundar un Nuevo Liberalismo, partido político que una década

después se convertirá en serio contendor de la clase política tradicional, fue acribillado por un sicario en 1989 mientras asistía a una plaza pública en Soacha; Carlos Pizarro León Gómez, quien encontraría la muerte a manos de otro sicario, en pleno vuelo aéreo que lo llevaba de Bogotá a Barranquilla, cuarenta y siete días después de que con su grupo rebelde, el M-19 y gran entusiasmo, firmara la paz con el gobierno nacional; eximios dirigentes de izquierda como Jaime Pardo Leal y Bernardo Jaramillo Ossa integrantes de la Unión Patriótica (UP).

A los magnicidios mencionados siguieron las masacres de campesinos, líderes sociales, sindicalistas, pobladores inermes, como la sucedida en Trujillo (Valle), Bojayá (Chocó), El Salado (Bolívar), Bahía Portete (Guajira), La Rochela (Santander), El Naya (Cauca), Segovia (Antioquia), El Aro (Antioquia), Sabaletas (Valle del Cauca), entre muchas otras que evidencian lo deshumanizadora que puede llegar a ser la guerra, en esta ocasión fuertemente agitada por la actividad del narcotráfico, de millonarias ganancias que no solo fue fuente de financiación de los actores armados al margen de la ley, sino que los narcotraficantes con sus ejércitos de sicarios se asociaron con paramilitares y fuerza pública para crear una fuerza contrainsurgente que desdibujó el conflicto armado y provocó el escalonamiento de la guerra y su degradación a finales de la década de los 80's, la de los 90's y el primer lustro de la del año 2000.

Paralela a esta confrontación demencial, a esta lógica del terror, a esta adicción a la muerte, otro país, convocado por el movimiento estudiantil universitario, buscaba una fórmula para reinventar la vida y la dignidad, que resultó en la convocatoria a una Asamblea Nacional Constituyente, con participación amplia de todos los sectores sociales, políticos, empresariales, académicos del país para crear un nuevo pacto social, que sin ser la panacea, contribuyera a la reconciliación nacional y en 1991 fue promulgada la Nueva Constitución Política de Colombia,

que reflejaba el tránsito de una democracia formal a una democracia participativa y definía al país como un Estado Social de Derecho.

Si bien, la Constitución de 1991 no logró detener el escalamiento de la guerra, la institucionalidad por ella creada: la Defensoría del Pueblo, La Tutela, La Corte Constitucional, entre otras, han sido absolutamente para garantizar los derechos de la población víctimas afectada por el conflicto armado (Duque Vargas & Lasso, 2016).

A partir del 2005 con la implementación de los acuerdos surgidos en el Pacto de Santa Fe de Ralito (Córdoba) que significó el desmonte de las estructuras paramilitares, en la Ley 975, de Justicia Transicional, se inaugura un nuevo momento de la historia del conflicto armado, relacionado con la necesidad, casi que el imperativo de su superación a través de una salida negociada, como efectivamente sucedió en los diálogos entre el gobierno y la guerrilla de las FARC en La Habana (Cuba) y que luego de la victoria del No a los acuerdos en el plebiscito de octubre de 2016, estos debieron ser ajustados con la participación de los líderes del No lo que resultó en un nuevo acuerdo firmado en noviembre de 2016 en el teatro Colón de Bogotá.

Partiendo del hecho que no hay paz perfecta, las acciones a implementarse para dar cumplimiento a los seis puntos acordados deberán contribuir de manera significativa a transformar para bien las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales que históricamente han sostenido la guerra. Los puntos del nuevo acuerdo post-referendo (Mesa de conversaciones de La Habana, 2016) son:

1. Hacia un Nuevo Campo Colombiano: Reforma Rural Integral, que contempla una transformación estructural del que corrija la inaceptable concentración de la tierra en el país y genere acciones que estimulen el desarrollo integral del campo y la dignificación de la vida de

los campesinos. Se propone acciones en acceso y uso, programas de desarrollo con enfoque territorial (PDET) e Infraestructura y adecuación de tierras.

2. Participación política: Apertura democrática para construir la paz, que permita el surgimiento de nuevas fuerzas políticas que enriquezcan el debate y la deliberación alrededor de los grandes problemas nacionales, dado que la construcción de paz es un asunto que requiere la participación de todos y todas para asegurar la superación de la tendencia a hacer política con armas. Contempla acciones tales como derecho y garantías plenas para el ejercicio de la oposición política, garantías de seguridad para líderes y lideresas de organizaciones y movimientos sociales y de derechos humanos, así como medidas efectivas para promover una mayor participación política de la población en todos los nacional, departamental y local, en igualdad de condiciones y oportunidades.

3. Se refiere al fin de conflicto y establecen los beneficios transitorios a los guerrilleros para hacer el tránsito a la vida civil, se establecen las zonas donde se concentrarán las tropas guerrilleras y el procedimiento para la entrega de las armas y su fin último, convertidas en monumentos para la paz. Considera acciones relacionadas con el cese al fuego bilateral definitivo y la dejación de armas, reincorporación de las Farc a la vida civil, obligaciones de los excomandantes guerrilleros (as) para la estabilidad del acuerdo final de paz, la lucha contra las organizaciones criminales y paramilitares que responsables de homicidios y masacres de líderes políticos y defensores de derechos humanos y la construcción democrática de un *Pacto Político Nacional* para que nunca más se utilicen las armas en política.

4. Es el punto referido a la solución al problema de las drogas ilícitas, como actividad a través de la cual se han financiado los grupos armados, pero además ha logrado incidir y menoscaba profundamente en los valores de la vida y la civilidad democrática, frente a

lo que su solución representa un verdadero desafío para la construcción de una paz estable y duradera. Lo que implica una ambiciosa política de sustitución de cultivos y mejoramiento de las condiciones de vida en las regiones del país que se han constituido en santuarios de la producción de cocaína y un tratamiento desde programas de prevención del consumo con un enfoque de salud pública.

5. Acuerdo sobre las víctimas del Conflicto en el marco de la justicia transicional se crea el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y Garantías de No Repetición, así como la creación de la Justicia especial para la Paz (JEP).

6. El último punto establece la ruta para la implementación, verificación y refrendación de los Acuerdos, desde los enfoques de derechos y de género, el respeto a la igualdad y no discriminación, la libertad de cultos la integración territorial e inclusión social, el fortalecimiento institucional, todo ello reflejando una profundización de la democracia.

4. Metodología

4.1. La Sistematización de experiencias.

La metodología de esta propuesta investigativa se inscribe en una modalidad particular de relación con el conocimiento, la sistematización de experiencias, que procura generar aprendizajes y conocimientos a partir de la reconstrucción sistemática de la trayectoria de un proyecto o iniciativa social o educativa.

Como lo plantea (Jara Holliday, s.f.), en la intervención social surge de la necesidad de documentar prácticas, actividades y metodologías de las que se desprenden aprendizajes que contribuyen y fortalecen el rol profesional y la claridad institucional en el acompañamiento a las comunidades, convirtiéndose si se quiere en un sucedáneo del registro, análisis y discusión de resultados propios del rigor del proceder en la investigación social aplicada.

Efectivamente, sistematizar la experiencia vivida en los proyectos sociales consiste en hacer un recuento reflexivo y, en tal sentido, crítico, de lo acontecido en el desplegarse del conjunto de las actividades desarrolladas en la iniciativa (Jara Holliday, s.f.); relatos que capturan hitos, bifurcaciones, reorganizaciones de posturas y relaciones en el sucederse del proyecto y de las personas que lo desarrollan, a partir de los cuales se reconocen y se evidencian las intencionalidades y los significados que los participantes elaboran y que determinan los cauces y recovecos que en la trama relacional, atraviesan las acciones de la iniciativa.

Jara, por su parte, define la sistematización como una “*interpretación crítica*” (1997), sus orígenes en el trabajo comunitario y de educación popular la hacen un ejercicio epistémico, que es posible entender desde lo que el autor denomina *la concepción metodológica dialéctica* donde la realidad “es, a la vez, una, cambiante y contradictoria porque es histórica; porque es producto de la actividad transformadora, creadora, de los seres humanos” (Jara H., 1997).

La sistematización de experiencias surge en un momento histórico del trabajo social en América Latina en el que se hizo imperativo abandonar la tendencia dominante, que aún persiste en la actualidad, de actuar sobre nuestra realidad desde paradigmas científicos formulados en contextos históricos ajenos y que desconocen las condiciones sociales, políticas y económicas latinoamericanas, tal renuncia significó, y significa en el presente, un desafío por pensar nuestra realidad con categorías emergentes de las circunstancias que la atraviesan y la definen, sin renunciar al carácter científico de la acción disciplinar.

Este hecho histórico, fue provocado por los movimientos sociales indígenas, de la salud, la educación, sindical, de mujeres, entre otros y que en nuestro país tuvo expresiones en las pedagogías críticas inspiradas en Paulo Freire, la teología de la liberación y la propuesta de investigación social inaugurada por Fals Borda, conocida como la I.A.P. (Investigación-Acción-Participativa) (Ministerios de Protección Social de Colombia., 2009).

De hecho, en la IAP la sistematización de experiencias, junto con la concienciación y la participación constituyen sus ejes (Leal, 2009):

La sistematización como propuesta, se convierte en un medio para ir rompiendo con la experiencia y las fórmulas de corto plazo, así como en una forma de romper con la improvisación, para ir ascendiendo a otras formas de ver e intervenir en el mundo.

Intervención consciente, y organizada como acción política, no solo de los científicos sociales que investigan sino de los colectivos incorporados como actores y protagonistas interesados en sus realidades (Leal, 2009, pág. 30).

Es importante mencionar, retomando a Jara, que la sistematización constituye una forma de señalar y comprender la relación dialéctica entre práctica y teoría (1997, pág. 51), y en tal

sentido, es un ejercicio de reflexión que es posible asociar a la praxis liberadora de que habla la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, en la que se resalta el carácter cuestionador de la teoría respecto de las prácticas sociales que reproducen un orden social alienante y, en el caso de las sociedades latinoamericanas, subalternizante, neocoloniales (Dussel, 1994), (Lander, 1999), (Mignolo, 2007). Inaugurando, desde esta forma de concepción crítica de la teoría, nuevas formas y metodologías en ciencias sociales que responden a las ciencias crítico-sociales, cuyo interés es emancipador (Habermas, 1990).

La sistematización obliga un proceso epistémico, que en tanto crítico y situado en el contexto latinoamericano, se despliega como una epistemología regional, emergente, alternativa que se comprende en conceptos relacionados con la interculturalidad y el pensamiento poscolonial, que cuestiona la razón moderna y convoca las emociones y la solidaridad en una experiencia de conocimiento para la transformación social.

En consecuencia, partiendo de la discusión anterior, es absolutamente necesario y pertinente sistematizar la experiencia de implementación de la Cátedra de la paz, pues en un principio, constituye un escenario impulsado desde la institucionalidad, con la que la realidad social y escolar entra en constante tensión, marcando esta situación, de entrada, una dialéctica que determina sus alcances y posibilidades, pues existe el riesgo de que la Cátedra de la paz termine siendo un espacio en cuya formalización curricular pierda su sentido crítico y dialógico, que los mismos lineamientos de política educativa pretenden trazar. En esta línea discursiva no está demás hacer alusión al documento publicado por la Unesco sobre los procesos de sistematización de experiencias, donde hace referencia a las políticas educativas que se proponen de arriba hacia abajo (top-down):

El modelo de innovación de arriba hacia abajo ha mostrado ser insuficiente para promover transformaciones en las concepciones, actitudes y prácticas de los docentes. Los cambios que surgen desde las instituciones educativas y docentes son más significativos para el contexto; es decir, tienen un sentido esencial de pertinencia y pertenencia (2016, pág. 13).

La sistematización de la Cátedra de la paz, en tal sentido, representa una manera de dar cuenta de la dialectización y contextualización de los lineamientos del Estado en relación con la educación para una cultura de paz, esto es, cómo son repensados críticamente desde la cotidianidad de la convivencia en la escuela y la comunidad en ella inscrita.

De otra parte, la ley propone la lúdica y la creatividad como presupuestos formativos que fundamenten las prácticas pedagógicas en las que se desarrollen los contenidos que comprende la Cátedra de la paz, en tal caso, la sistematización permite evidenciar la correspondencia de la implementación con estos presupuestos y, sobretodo, explora la fundamentación teórica que previene de un posible desdibujamiento de la Cátedra de la paz como escenario de mera recreación sin sentido formativo y epistémico.

De igual forma, dado que quien hace las veces de sistematizador, lo hace desde su vivencia bajo el rol de tutor en el proceso de implementación de la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas no certificadas de la zona norte del departamento del Valle, es necesario precisar, con el fin de definir el objeto de esta sistematización, que este ejercicio, en clave de recuento que involucra la intersubjetividad, se captura a través de la herramienta narrativa denominada relato, del que Marco Raúl Mejía dice: “El relato se usa para reconstruir el proceso, para recuperar los procesos subjetivos de las personas y las percepciones frente a las actividades, para recuperar las

dinámicas que atraviesan transversalmente el proyecto específico que se sistematiza” (Mejía J., s.f., pág. 59)

Para la implementación de la Cátedra de la Paz, se diseñó una trayectoria didáctica integrada por tres momentos que, además de orientar las actividades, provocaren su comprensión existencial y reivindicaren su pertinencia, a través de una acción sensibilizadora, que nos convoca como seres sentipensantes¹: Un primer momento de Sensibilización que permitió ubicar el sentido epistémico de esta experiencia educativa para todos y cada uno de los participantes, en cada una de las jornadas o encuentros, esto posible a partir del recurso estético expresivo, en una experiencia gráfica, musical, poética, que nos convoque no como seres racionales, sino sobre todo con necesidad de dar sentido a lo vivido, de simbolizarlo. Un segundo momento lo constituye un ejercicio de Reflexión historizante, que situado en contexto, se propone la deconstrucción significativa en diálogo crítico, de las condiciones de existencia y la necesidad de transformación social y, en tercer término, un escenario pedagógico de Construcción de los procesos y productos necesarios para la implementación y puesta en marcha de la Cátedra de la paz en el norte del Departamento del Valle; la Caracterización de la convivencia en la Institución y el Contexto, la priorización de necesidades educativas y la definición de las Competencias de la Cátedra de la paz en la zona Norte del Valle del Cauca.

¹ Término que refiere la cualidad fundamental del pensamiento latinoamericano desarrollado por autores como Orlando Fals Borda y Eduardo Galeano y como lo refiere este último es la capacidad de pensar sintiendo y sentir pensando.

4.2. Los momentos del proceso de implementación de la Cátedra de paz.

La Sensibilización.

El paso inicial se desenvuelve a partir de desdoblamientos significantes que inspiran la música, los videos documentales, las imágenes de lugares, personas y hechos que movilizan el pensar. Estas experiencias contribuían a generar un imaginario grupal² (Anzieu, 1993) en el que nos reconocíamos como seres sentipensantes, lo que facilitaba la empatía con los otros, situación que fortalecía el respeto en los momentos de tensión por el reconocimiento de las diferencias.

La Reflexión.

En segundo término, el ejercicio de la razón supone centralidad en la experiencia educativa, en tanto ampliación de la conciencia histórica del sentido de la existencia y el devenir de las cosas, así la razón se justifica en la medida que se le asume no desde el sentido que encierra en la raíz latina (Ratio) ración, proporción, cantidad, cálculo, sino en el sentido de una argumentación comprensiva, esto es, no una razón estratégica e instrumental, dominante, sino una razón comunicativa para el mundo de la vida (Habermas, 1999), crítica del poder (Foucault, 1980) las prácticas hegemónicas y los saberes cristalizados. Un ejercicio de racionalidad ya constituyéndose en el compartir estético procurado en un principio y que en el segundo momento se vincula con el contexto de vida en la escuela y la comunidad.

² Concepto proveniente del psicoanálisis grupal, introducido por Didier Anzieu y que se entiende como una especie de envoltura fantasmática que se crea en un grupo a partir de las expectativas, percepciones y fantasías que los miembros del grupo ponen a circular en las relaciones que establecen de afinidad y rivalidad (Anzieu, 1993).

La Construcción.

El tercer y último trazo didáctico se completa con la necesidad de la producción epistémica, donde la creatividad y la exploración son llamadas a orientar la toma de decisiones en la construcción del horizonte de trabajo deseado.

Los momentos dos y tres se asemejan a las dos transformaciones que según Nietzsche (1998), enfrenta el espíritu luego de dejar la pesadez del camello, se convierte en león para tener la valentía que se requiere para transformarse y luego pasa a niño para poder crear (Nietzsche, 1998).

Los asuntos que fueron reflexionados, esto es, descifrados en elaboración epistémica colectiva fueron:

- El encuadre de apertura al reconocimiento de la intersubjetividad.
- La comprensión de la condición relacional de lo humano.
- La lectura del Contexto de la escuela y la localidad en clave de convivencia.
- La memoria histórica en la construcción de una cultura de paz.
- La misión reparadora de la educación para el postconflicto.

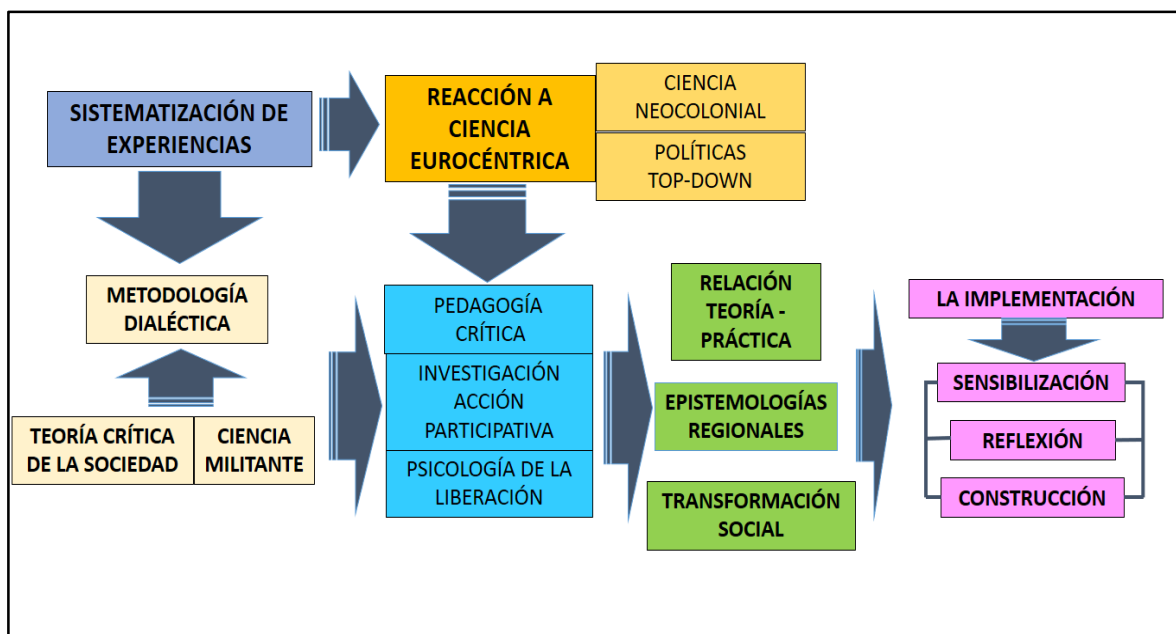


Figura 2. Esquema Metodológico del proceso de Sistematización.

Cuadro 2. Trayectoria Didáctica del Proceso de Implementación de la Cátedra de la Paz en la zona Norte del Valle. 2015.

JORNADA	SENSIBILIZACIÓN	REFLEXIÓN	CONSTRUCCIÓN
1 29/08/2015		Presentación 1. La Cátedra de la Paz. Percatarse de circunstancias históricas y Contextos que han determinado el posicionamiento frente a la Paz. Apertura al reconocimiento y construcción de un espacio intersubjetivo.	Taller Trayectorias de vida y paz.
2 11/09/2015			Taller Trayectorias de vida y paz. Taller Cartografía Institucional.
3 18/09/2015	Video musical “Un paso hacia la paz” – Artistas Colombianos.	Presentación 2. Marco Legal. Presentación 3. Lineamientos pedagógicos y curriculares. Ubicar el espíritu de la Ley en el derecho a la paz y el Estado Social de Derecho. Necesidad de Historiar el presente para saber hacer el porvenir.	Taller Trayectorias de vida y paz. Taller Cartografía Institucional.
4 25/09/2015	Video musical “Hay que sacar el diablo” – Beatriz Arellano.	Presentación 4. Marco Histórico del Conflicto armado.	

JORNADA	SENSIBILIZACIÓN	REFLEXIÓN	CONSTRUCCIÓN
	Video documental del Centro de Memoria Histórica: “Trujillo: Una tragedia que no cesa”.(CNMH).	Necesidad de Historiar el presente para saber hacer el porvenir. Discusión de Causas Socio-históricas y Culturales del Conflicto Armado Interno.	Taller Cartografía Territorial.
5 2/10/2015	Video Justicia transicional. (GTZ). Video documental “Sabaletas: Identidad, Memoria e Imágenes”. (MAPP-OEA-USB Cali).	Presentación 5. Justicia Transicional. Diálogo sobre los principios de Verdad, Justicia, Reparación y Garantías de No Repetición. La misión Reparadora de la Educación para el postconflicto.	Taller de Identificación de Factores Favorables y Desfavorables en la convivencia escolar y el territorio.
6 5/10/2015	Video “El amor no tiene etiquetas. Igualdad y Diversidad”. Video Estándares Curriculares. (MEN).	Diálogo sobre el proyecto hegemónico patriarcal, la cultura de la barbarie y las violencias. Enseñar en la Solidaridad, el Reconocimiento y la Justicia Social. Presentación 6. Estándares Curriculares.	Taller: Definición de Competencias por Grados.
7 6/10/2015	Canción color esperanza – Diego Torres.	Crítica al Consumismo y explotación de la naturaleza. Era planetaria, Era del Conocimiento, Era de la Comunicación; Una Única Casa, Una Capacidad Exclusiva y Una Calidad Constituyente. Presentación 7. Definición de Competencias.	
8 29/10/2015	Jornada de Socialización del programa Cátedra de paz en las tres zonas en que se dividió el departamento: Norte, Sur y Centro.	La Ruta para la implementación de la Cátedra de paz.	Información a I. E. que no participan del proceso, pero que deben conocerlo para implementar la Cátedra de la paz.
9 6/11/2015	Video musical “De dónde vengo yo” – Choquibtown.	Propuesta de Competencias de la Cátedra de la paz – Zona Norte del Valle - para los grados de primaria y bachillerato.	Taller: Definición de Competencias por Grados. Elaboración de Oficio de presentación de las Competencias de la Cátedra de la Paz ante Rector y Consejo Académico de las I.E.
10 13/11/2015	Plegaria Nacional de la Educación del profesor y cantautor Luis Fernando Moreno, participante del proyecto.	Reconocimiento y exaltación de los esfuerzos en Educación para una Cultura de Paz que impactan sus comunidades educativas. Identificación de posibles acciones a desarrollar en una	Propuesta para un posible Plan de Acción Regional de la Cátedra de la Paz.
11 20/11/2015	Visita I.E. San José – Municipio de La Victoria.		

JORNADA	SENSIBILIZACIÓN	REFLEXIÓN	CONSTRUCCIÓN
12 23/11/2015	Visita Museo Omar Rayo – Municipio de Roldanillo. Identificación de acciones de la Red de maestros de la Cátedra de la paz.	posible Red de maestr@s de la Cátedra de la Paz. Discusión de la perspectiva teórica y metodológica del componente pedagógico de la Red.	

5. Estado del arte

El estado del arte pretende avanzar en una reflexión sobre la diversidad de estrategias, propuestas y acciones en las que la educación y las prácticas pedagógicas en construcción de paz constituyen una valiosa herramienta para construir, definir y consolidar la sociedad del postconflicto.

Quizás uno de los primeros esfuerzos internacionales en el ámbito educativo en relación con la construcción de una cultura de paz, es la creación por parte de la UNESCO de la Universidad para la paz (Mayor Zaragoza, 2010), que tiene su sede en la ciudad de San José de Costa Rica; el hecho que desde un principio se hubiese pensado en una propuesta de educación superior, parecía intuir, como a la postre efectivamente ocurrió, que la construcción de una cultura de paz habría de ser un esfuerzo quijotesco, que necesariamente involucra las tres funciones sustantivas de la educación superior, es decir, la construcción de una cultura de paz no solo convoca la actividad de docencia, sino que nos enfrenta con el desafío de generar conocimiento desde la investigación que nos permita comprender las complejidades de la convivencia entre los seres humanos y con su entorno y, de otra parte, desde la proyección social explorar infinidad de formas de incorporar dicho conocimiento en el mundo de la vida, en la práctica de la convivencia cotidiana.

No obstante, la educación para una cultura de paz comienza a posicionarse en el ámbito internacional justo un año antes de comenzar la década de los 90's, en un momento histórico que marca una ruptura en la geopolítica mundial que embarga de incertidumbre a gran parte de la humanidad, a propósito del desmonte del socialismo a partir del programa reformista adelantado

por Mijaíl Gorbachov en la Unión Soviética³, pero también, ciertamente, de esperanza pues la tensión mundial conocida como “la guerra fría”, configurada en el orden bipolar que caracterizó las relaciones internacionales luego de la segunda guerra mundial, se había superado y, en consecuencia, el advenimiento de un nuevo orden mundial en paz parecía posible.

Si bien es cierto, como lo plantea Federico Mayor (2010) en 1989 se produjeron varios hechos de paz en el mundo, además de la caída del muro de Berlín que dividía a Alemania, de igual forma se supera el régimen del Apartheid en Suráfrica, se completa el proceso de paz en El Salvador, entre otros, que daban pleno sentido a la “Declaración de la paz sobre la mente de los hombres”, que se produjo en la reunión de la UNESCO en Mozambique (Mayor Zaragoza, 2010), en la que el director de este organismo se refirió así a la educación para una la cultura de paz: “Forjar una cultura de paz comprende las diferentes facetas de la vida en sociedad, de la vida en un medio ambiente de calidad y de la vida del espíritu, es decir, de las relaciones entre el hombre y el conocimiento” (2010, pág. 10).

Cuando efectivamente los nuevos vientos de cambio, como lo cantaba la agrupación Escorpions⁴ celebrando la caída del muro de Berlín, parecían preludiar un nuevo chance para un nuevo humanismo que quizás pudiera significar el cumplimiento de los logros pendientes del proyecto de la modernidad en el eje de la emancipación (Santos B. , De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad., 1998), representados en los valores democráticos de la libertad, la igualdad y la solidaridad, por desgracia el capitalismo neoliberal que simultáneamente se imponía de manera hegemónica a nivel global, habría de eclipsar tal

³ Programa que significó la reestructuración política de la Unión Soviética conocida como La Glasnost que contempló la democratización política y mayores libertades a los medios de comunicación, que elevara la confianza en la institucionalidad y La Perestroika que significó la liberalización de la economía.

⁴ Escorpions fue un Grupo de música Rock alemán que para la época compuso una pieza musical denominada “The wind of change”.

pretensión de las Naciones Unidas y la UNESCO y más bien lo que efectivamente ha venido ocurriendo desde entonces es la configuración de una sociedad de mercado, que se impone a través de una política sin principios y ajena al interés común y en la que ha hecho crisis la Democracia y con ella la modernidad.

No es un asunto menor hacer referencia a que en 1989, año en que suceden diversidad de hechos entorno a la paz mundial, como lo menciona Federico Mayor, ocurre el Consenso de Washington, en el que se definen el conjunto de las medidas económicas neoliberales que habrán de favorecer la mirada mercadocéntrica del desarrollo en los países latinoamericanos, dando al traste con la posibilidad de avanzar en la democratización social y económica de la región, deuda histórica de los Estados que ha fungido como motivador de la violencia política de gran parte de los países de Centro y Suramérica.

A propósito de la coyuntura histórica que representó el final del siglo XX, con el que igualmente terminaba un milenio y, ciertamente, aprovechando esa tendencia a reflexionar nuestra existencia y significar estos finales y comienzos señalados por la cronología con la que caprichosamente suponemos controlar el tiempo, el Sistema de Naciones Unidas tanto como un sinnúmero de organizaciones en el mundo se propusieron convocar a la humanidad en diversidad de encuentros regionales, internacionales y multilaterales para definir los desafíos de la comunidad humana de cara al nuevo milenio (Mayor Zaragoza, 2010), en un escenario de mundialización, caracterizado por:

1. El desarrollo vertiginoso de las tecnologías de la comunicación que ha acercado a los pueblos y a las culturas, estimulando encuentros y tensiones.

2. El cambio climático provocado por la contaminación industrial y la sobreproducción de bienes y servicios para dar respuesta al consumismo desaforado y que ha resultado en el agotamiento acelerado de los recursos naturales y la vida en el planeta.

3. La violencia e inseguridad resultado de nuestra incapacidad de transitar de la cultura de la fuerza (Mayor Zaragoza, 2010), mejor definida por Habermas como la civilización de la barbarie (Habermas, Nuestro breve siglo, s.d.) a una cultura de la palabra que dé cuenta de nuestra capacidad de convivir en medio de la diversidad. De igual forma, la inseguridad que campea por las urbes del mundo producto de la transnacionalización del crimen organizado alrededor del tráfico de drogas, armas y personas y que, de la misma manera, responde a la lógica de dominación y de explotación propia de una racionalidad utilitarista que enajena la conciencia de los seres humanos en el nuevo milenio.

Frente a este panorama no menos desesperanzador el llamamiento unánime de las Cumbres, Conferencias y demás encuentros de finales del siglo XX y comienzos del XXI, se puede resumir, siguiendo a Mayor, en los cuatro principios que se establecieron en la “Carta de la Tierra” (2010, pág. 22):

Principio I: Respeto y cuidado de la comunidad de la vida.

Principio II. Integridad ecológica.

Principio III. Justicia social y económica.

Principio IV. Democracia, no violencia y paz.

Y en su último párrafo la carta reza: “Como nunca antes en la historia, el destino común nos hace un llamado a buscar un nuevo comienzo” (2010, pág. 23).

En el año 2000, que la UNESCO declara como año Internacional de la cultura de paz, se desarrollaron estrategias en relación con los siguientes temas:

1. Diálogo de civilizaciones.
2. Desarrollo social y económico sostenible.
3. La comunicación participativa y la libre circulación de la información y los conocimientos.
4. Respeto a los derechos humanos.
5. Igualdad entre hombres y mujeres.

Desde ese entonces la paz viene constituyéndose en un asunto de estudio, reflexión y debate por parte de investigadores, el Estado y sus estamentos públicos y las organizaciones sociales, tanto como particulares interesados en profundizar en el entendimiento del mundo actual incapaz de superar las condiciones sociales, políticas, culturales, económicas que mantienen y reproducen la violencia entre los seres humanos, pero también hacia las demás formas de vida en el planeta.

Las sentidas reflexiones que al respecto de la educación para la paz hace el maestro cubano Federico Mayor exdirector de la Unesco, quien en su texto de Educación para la paz (2003) ubica la reflexión en los desafíos de la educación en las complejidades de un mundo globalizado en el que la diversidad cultural de las sociedades humanas y su innegable derecho a reafirmarse y proyectarse en el reconocimiento de una comunidad terrestre con un destino común (2003), está continuamente amenazada por los dogmatismos, los absolutismos, los etnocentrismos del proyecto hegemónico patriarcal y mercadocéntrico que domina el desarrollo socioeconómico y que reproducen los estigmas, las segregaciones, las desigualdades que continuamente estimulan la violencia.

Al respecto Mayor se hace a la idea de ahondar en la tolerancia, que para el autor “Significa aceptar el hecho de que los seres humanos, naturalmente caracterizados por la

diversidad de su aspecto, su situación, su forma de expresarse, su comportamiento y sus valores, *tienen derecho a vivir en paz y a ser como son.*” (2003, pág. 22) En correspondencia con la responsabilidad que atañe a las generaciones actuales de garantizar un planeta vivo, con las condiciones ambientales necesarias y propicias para una vida digna para las futuras generaciones de seres humanos y que puedan disfrutarlo, compartirlo solidariamente, en esto radica uno de los aportes fundamentales de este autor.

En la misma línea discursiva se desarrollará la propuesta de educación para la paz que hace el profesor Xesus Jares de la Universidad de A Coruña; en su texto *Aprender a Convivir* (2002) plantea la necesidad de que los profesores reconozcan y asuman críticamente el conflicto que existe entre los valores democráticos versus los valores del Neoliberalismo, modelo de desarrollo imperante y con vocación hegemónica que ha subsumido el proyecto educativo y se ha encargado de trastocar, desestimar e invisibilizar los valores de la democracia en favor de la instauración del pensamiento único, que en el ámbito de la vida escolar se reproduce a través de una formación que sobrevalora el individualista, la competitividad y la productividad, subsidiarias de la incorporación de una lógica consumista (Jares, 2002) que a la postre garantice la dinámica del mercado.

Pero, lo recuerda el profesor Jares, la escuela no es el único espacio donde los chicos y las chicas aprenden, también está la familia, los grupos de socialización, pero hoy día, de una manera determinante, los medios de comunicación, cuyas formas y contenidos están finamente diseñados para orientar los intereses y las motivaciones de las personas, a través de la ingeniería de la persuasión a cuyo análisis se dedica el semiólogo Ignacio Ramonet citado por Jares (2002, pág. 88) y que representa para Jares un asunto ineludible en la formación para la paz: el desciframiento crítico de las formas y contenidos de los mensajes que a diario reciben los

estudiantes a través de los medios de comunicación y que procuran el debilitamiento de los valores de la democracia, del estado social de derecho y de la misma educación (2002, pág. 87).

En efecto, la ingeniería de la persuasión, a través de la pantalla chica, pero también de los anuncios publicitarios en la web, las vallas, los buses, el diseño de los ambientes en los supermercados, refiere Ramonet constituye una impresionante herramienta de manipulación y control social finamente diseñados por psicólogos, sociólogos, semiólogos, ingenieros, para provocar en las personas la necesidad de consumir (Chomsky & Ramonet, 2002).

Igualmente, en el mismo texto Ramonet analiza cómo a través de los medios de comunicación, los videojuegos y la realidad virtual, la ideología dominante del libre mercado hace de la exaltación a la violencia, no solo un impresionante y lucrativo negocio, sino, además, como naturaliza la guerra y la violencia en la medida que la hace parte del paisaje cotidiano; según estudios mencionados por Ramonet, por ejemplo, la Asociación Americana de Psicología revela que durante los cinco años de la primaria los niños y niñas están sometidos a ver en la televisión, tanto en los programas de dibujos animados como en los noticieros, aproximadamente 8.000 asesinatos y unos 100.000 actos de violencia (Chomsky & Ramonet, 2002, pág. 40), y al llegar a los 18 años un joven americano consumidor de videojuegos ha eliminado a unos 40.000 adversarios (2002, pág. 43). Y como lo sostiene el profesor Grebner de la Universidad de Pensilvania:

La exposición reiterada a la violencia vuelve al público ansioso y desconfiado, le hace exagerar los riesgos de agresión en su medio. Cuantas más emisiones violentas vean los niños, más aceptable les parece la violencia y más les produce placer. Les cuesta discernir, lo verdadero de lo falso (Grenber citado por Chomsky & Ramonet, 2002).

Me veo llevado, a propósito de la reflexión crítica a que invita el profesor Ignacio Ramonet, a establecer una relación entre la naturalización de la violencia, por un lado, y la discusión que propone Xesus Jares relacionada con la prevalencia en la escuela de una formación técnico-científica que no da cabida y más bien rehúye el conflicto (2002), que, a propósito, reivindica en tanto inherente a la existencia humana, pero además, necesario para la convivencia democrática pues constituye el motor de la transformación y el desarrollo, provoca el debate, la creatividad y desde la perspectiva Gandhiana de la No violencia constituye un don, una ocasión para construir mejor bienestar para todos (2002, pág. 82).

En tal sentido, pareciera que el conflicto es a la democracia lo que la violencia es a la ideología del mercado; en la primera el reino de las ideas y los argumentos para procurar una buena vida para todos, en la segunda el reino de la anulación, la emocionalidad y el conformismo para procurar el mayor beneficio para los dueños del capital. En este orden de ideas, conflicto y violencia son inversamente proporcionales, es decir, a mayor reconocimiento del conflicto menor violencia y a menor reconocimiento del conflicto crece la violencia; a mayor importancia de las ideas disminuye la pretensión de anular al otro y cuando se carece de ideas se niega al otro, pues no hay interlocución; a mayor democracia participativa, consciente, racional menor será la necesidad de consumir compulsivamente, pero cuando se reduce el ámbito de la formación democrática y el poder crítico de la opinión pública se incrementa la irracionalidad del consumo y la acumulación. Quizás por ello el maestro Estanislao Zuleta decía: “Que sólo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra, maduro para el conflicto, es un pueblo maduro para la paz” (Zuleta, 2017).

En la misma perspectiva la profesora Ana Paola Salamanca de la Universidad del Magdalena en un texto homónimo al de Mayor propone la necesidad de transformación de la

educación (Salamanca, 2009), hasta ahora al servicio del proyecto de la ilustración, que según la autora, incorpora la naturaleza como modelo a imitar, al que la razón científica, haciendo uso del método científico de las ciencias naturales, se dedica a sustentar, para favorecer una idea de progreso centrado en la laboriosidad necesaria en la nascente sociedad industrial y el comercio moderno (Salamanca, 2009).

La idea darwiniana de sobrevivencia del más fuerte, del más apto sobre el débil, que explica la naturalización de la violencia y justifica el orden social como una experiencia de represión, donde los que detentan el poder orientan el desarrollo, por lo que este está mediado por relaciones de sometimiento y explotación; idea que se corresponde con lo que se ha llamado el capitalismo salvaje, donde prevalece el beneficio personal por encima de bien común y con ello el debilitamiento de lo público y la exacerbación del individualismo y la privatización del conjunto de bienes y servicios destinados a garantizar la satisfacción de las necesidades humanas.

Salamanca reconoce la importancia de la educación como institución social que juega un papel determinante en la socialización y la transmisión de la tradición cultural a los nuevos ciudadanos y en el desarrollo de una racionalidad anticipatoria orientada a resolver las necesidades humanas (2009), pero apoyada en Miller refiere la necesidad de una educación integral humanizadora o pacificadora que integre la familia y la sociedad (2009).

En tal sentido, propone que la educación para la paz debe “fomentar en las escuelas la comprensión, el fortalecimiento de la auto-estima, el diálogo, la convivencia, el brindar respuestas adecuadas y satisfactorias a los interrogantes del estudiante, como también promover la creatividad y la democracia” (2009).

Con Jares recoge los dos pilares de la educación para la paz que este autor plantea: la paz positiva que se centra en el develamiento de la violencia simbólica y la perspectiva creativa del conflicto, su carácter natural, dinámico y transformador (2009), y hace alusión a la propuesta de Rodríguez en el sentido de que la educación para la paz se orienta según tres dimensiones: personal, social y ecológica: “[...] el proceso educativo basado en la no-violencia, que pretende alcanzar la triple armonía del hombre consigo mismo, con los demás y la naturaleza, en orden a convivir en una comunidad donde los conflictos se regulan por consenso”. (Rodríguez, 1995, pág.33 citado por Salamanca, 2009).

Finaliza su artículo la profesora Salamanca mencionando al maestro Paulo Freire, a cuyas reflexiones se dedicarán las próximas líneas de esta disertación, planteando que la educación para la paz debe formar en la autonomía, ser crítica y sensible hacia lo comunitario (Salamanca, 2009).

Por su parte Freire, en su libro la Pedagogía de la esperanza (1993), escrito luego del desmonte del bloque de repúblicas socialistas y la caída del muro de Berlín, se resiste a renunciar a la tesis Marxista desde donde se entiende la educación democrática y popular como un asunto de la lucha de clases, ubicado desde este lugar va a desarrollar sus ideas sobre lo que define como el rol del educador progresista, que se obliga a dejar de hablar al o sobre el oprimido para hablar con el oprimido, centrarse en el momento de este y posibilitar el desarrollo de su lenguaje, en lo que denomina el "saber de la experiencia vivida" (Freire, 1993, pág. 64).

En tal experiencia de aprendizaje la lectura y la escritura de la palabra juegan un papel central ya que permiten al sujeto del conocimiento un ejercicio de re-lectura de la realidad que abre la mente a la posibilidad de su transformación; se trata de un proyecto de travesía en la memoria para desandar los motivos del sufrimiento y la opresión (1993).

En la pedagogía de la esperanza tiene igualmente relevancia la utopía, el sueño: “Soñar no es sólo un acto político necesario, sino también una connotación de la forma histórico-social de estar siendo mujeres y hombres” (1993, pág. 116). En la utopía se denuncia un presente injusto y el anuncio de un futuro por construir, en tal sentido se entiende la historia como posibilidad y no como determinismo.

Siendo así, la humildad, la coherencia y la tolerancia hacen parte de la actividad del educador progresista y, agrego, de una educación para la paz y la profundización de la democracia.

De otra parte, Guerrero & Sánchez (2015) en un análisis muy interesante ubican el papel de la educación en contextos de violencia política en clave de la Justicia transicional, aseverando que la reconstrucción del tejido social, propósito fundamental de esta justicia, tienen en el acto educativo y en el educador un escenario de intermediación propicio para la superación del trauma generado por la guerra en localidades rurales y urbanas (Guerrero Sierra & Sánchez Sierra, 2015), hecho que en la experiencia de implementación de la Cátedra de paz en el norte del Valle se pudo constatar.

La Justicia transicional, igualmente, pone especial énfasis en la atención y reparación de las víctimas, orientación suficientemente justificada, sostienen Guerrero & Sánchez, en el hecho de que en las confrontaciones bélicas actuales la sociedad civil resulta ser la más afectada y dado que no son actores activos perciben en aplicación de la Justicia transicional impunidad frente a las atrocidades soportadas (2015), actitud comprensible pero que pone en riesgo la posibilidad de pasar la página de la guerra.

Es por ello que su propuesta pedagógica se instala en una perspectiva psicosocial orientada a la recuperación de la autoestima, asociada al pleno acceso a los derechos políticos y la

posibilidad de expresar la tensión social, como respuesta a los sentimientos de odio y resentimiento que genera la subordinación social que reproduce un modelo de sociedad excluyente y discriminador (Guerrero Sierra & Sánchez Sierra, 2015). Los autores plantean que no atender estos sentimientos puede provocar la perpetuación de la violencia y la tensión social haciendo inoperantes los mecanismos de la justicia transicional a mediano y largo plazo.

En consecuencia, es menester desarrollar una propuesta de pedagogía de los sentimientos “...mediante la cual sería posible involucrar la (re)construcción de las subjetividades de los actores por la vía de una expansión de un umbral de tolerancia frente al otro, oponente o no” (2015, pág. 64).

En el mismo sentido de la mayoría de autores consultados, estos dos investigadores entienden el conflicto como una realidad inherente a la vida social, que se constituye en motor de la transformación de las sociedades, pero sostienen que cuando un sistema político es incapaz de articular la participación de los actores en conflicto para dar trámite a las posiciones encontradas, el grupo que se siente excluido renuncia a asimilar las normas y se genera ambientes de desinstitucionalidad y desconfianza pública que se constituyen en escenarios propicios para la confrontación violenta (2015). En su versión más deplorable, la perversión del discurso político que legitima la subordinación como irremediable y legitima la dominación de las élites.

A propósito de lo anterior y teniendo como referencia experiencias consultadas en países como Argentina, África Central y Colombia, los autores describen tres aspectos de la violencia política a abordar desde una pedagogía de los sentimientos (2015):

1. Memoria fragmentada del pasado personal y colectivo.
2. Una percepción de lo político no como fuente de posibilidades para la concertación, sino como origen mismo de las limitaciones en el actuar, pensar y sentir.

3. Erosión de aspectos subjetivos que estimulan el vínculo social y que se manifiesta en la afectación de la autoestima.

Y de igual forma, hacen referencia a algunos factores con los que una pedagogía para la paz se puede enfrentar (2015):

1. Con el tiempo las estrategias educativas para la paz son abandonadas en virtud de una aparente superación del conflicto, desatendiendo que los traumas y resentimientos afloran con los años.

2. En la institucionalización de los procesos pedagógicos se cuenta con un compromiso débil de los profesionales que recae en acciones sin continuidad o fragmentadas.

3. La pedagogía por la paz suele caer en tecnicismos propios de la actividad docente. La rutinización lleva a reproducir los esquemas de dominación donde el docente detenta el poder y el estudiante es subordinado, desatendiendo la posibilidad de construir democracia y relaciones que desde la comprensión humana se funden en el respeto y el reconocimiento.

A los aspectos mencionados agregan los medios de comunicación y la cultura popular como factores adicionales que puede afectar los dispositivos pedagógicos ya que ponen a la juventud en relación con ideales referidos a las lógicas del consumo y modelos de ser vacíos o asépticos de la responsabilidad colectiva en la construcción de una sociedad justa.

Por su parte Infante (2013) consulta diferentes experiencias de posconflicto en países de diversidad de latitudes para desarrollar una reflexión referida a la importancia de la educación a mediano y largo plazo, de hecho, inicia su reflexión planteando cómo la educación es un asunto central para asegurar una paz duradera, dado que la delincuencia y el crimen organizado tanto como la economía que prospera en la sombra de la guerra representan una amenaza continua a la

pacificación, respecto de lo cual los procesos educativos se constituyen en factor preventivo del primero y alternativo del segundo (Infante Márquez, 2013).

El autor propone que el diseño educativo en posconflicto debe tener presente las causas que le dieron origen, para ello referenciándose en estudios de la ONU plantea que detrás de un conflicto armado existen dos causas fundamentales: la tensión social provocada por las desigualdades sociales y políticas, como es el caso de la confrontación armada en los países Centroamericanos y el nuestro, y situaciones asociadas a la identidad, esto es conflictos de orden étnico, religioso, como los enfrentamientos en países del África como Ruanda y Burundi, de Europa del este como Bosnia y Herzegovina, entre otros (Infante Márquez, 2013).

Respecto de las motivaciones relacionadas con circunstancias de naturaleza sociopolítica, menciona tres aspectos asociados a los cambios que en la economía deben gestarse para superar las tensiones y el malestar social y que determinan el papel que debe jugar la educación en el posconflicto (2013), factores que considero valiosos para la educación del posconflicto, pero que el autor solo enumera y que en renglón seguido resalto su importancia, particularmente los referidos a los numerales 2 y 3:

1. Capacidades o capital humano débil y escasas oportunidades laborales, que condenan a las poblaciones a vivir en condiciones de pobreza. En tal caso la educación es la alternativa para formar capital humano y fuerza laboral calificada que amplíe el espectro de oportunidades de las personas y superar la dependencia de la sociedad a las economías primarias.

2. El uso de los recursos naturales; las riquezas de un territorio son causa de la guerra, su uso racional y su aprovechamiento en condiciones de equidad se muestran como decisiones importantes. En relación con lo cual la educación debe fomentar la inclinación de la sociedad

hacia un modelo de desarrollo sostenible, responsable que asegure un ambiente sano a las futuras generaciones.

3. Desigualdades horizontales, entre regiones, grupos humanos, sectores de la economía que han generado un panorama territorial de desarrollo desequilibrado, en nuestro país, por ejemplo la concentración de la industria y el comercio en lo que se conoce como el triángulo de oro de la economía nacional, Bogotá, Cali y Medellín, respecto del olvido histórico de regiones como el pacífico colombiano o los Llanos Orientales, brechas en las que la educación puede ser factor decisivo para su reducción.

Pero es quizás en las motivaciones asociadas a la identidad, donde una educación pensada desde la racionalidad comunicativa, contribuye de manera determinante a la superación de los odios cuya base la constituyen representaciones sociales, creencias ideológicas segregacionistas y estigmatizantes.

Como corolario de esta recapitulación de contribuciones de diversidad de autores en relación con la educación para la paz, oportuno es hacer referencia a los significativos y originales desarrollos sobre la construcción de paz producidos en la Universidad de Innsbruck en Austria, bajo el liderazgo del profesor Wolfgang Dietrich.

En un exhaustivo estudio histórico realizado por Dietrich sobre las diversas concepciones de paz que emergen de diversidad de contextos culturales, denominado *Many Peaces* (Muchas paces) y del cual hace mención en autor en un breve artículo publicado en 2014, recoge las diferentes formas de paz en lo que denomina los cuatro grandes grupos de familias de paces (Dietrich, A Brief Introduction to Transrational Peace Research and Elicitive Conflict Transformation, 2014), a saber: la energética, la moral, la moderna y la postmoderna, de las que desprende su centro de gravitación esencial (Ver Cuadro 3): así las paces inspiradas en el

carácter energético de la vida y la existencia, que deviene de las culturas orientales (hinduismo, budismo, taoísmo, entre otras), responde a la necesidad de *armonía* interna en relación con la naturaleza; las paces morales que se enuncian desde la premodernidad de Occidente, enfatizan en la idea de *justicia* posible a partir del establecimiento de un orden ético normalizado por la instituciones del Estado; las paces modernas centradas en la *Seguridad* que garantiza el orden moderno dominante al reprimir las tendencias destructivas y violentas del ser humano en su estado natural, y que encuentra en la razón científica predictiva y controladora la respuesta al temor que genera tal amenaza; por último, las paces posmodernas cuyo núcleo de reflexión es la idea de *Verdad*, que en confrontación abierta y desencantada de la modernidad, deconstruye los grandes relatos de esta que daban sentido e identidad a la vida, tales como la Razón, La Democracia, los Estados Nación, y construye sobre sus ruinas una concepción plural y particularizante de la verdad.

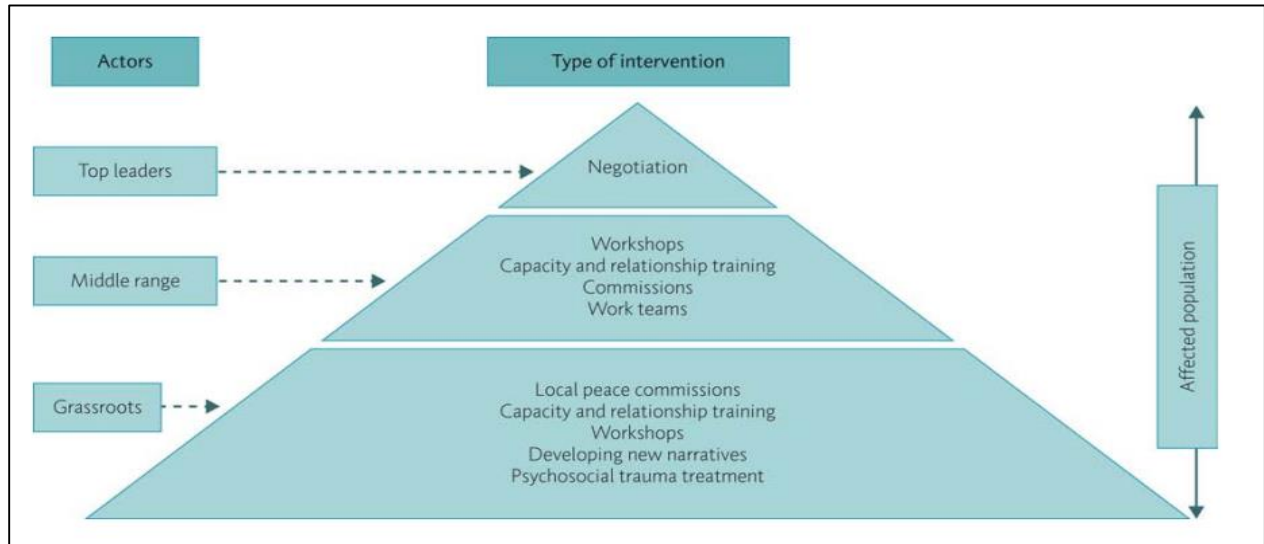
Cuadro 3. Matriz de las familias de paces de Dietrich W.

Interior Energetic and postmodern	Exterior Moral and modern	
<i>Intentional Peace out of harmony</i>	<i>Behavioral Peace out of security</i>	Singular (individual)
<i>Cultural Peace out of truth</i>	<i>Social Peace out of justice</i>	Plural (collective)

Tomado de: Dietrich, W. (2014). A Brief Introduction to Transrational Peace Research and Elicitive Conflict Transformation. *Journal of Conflictology*, 48-57.

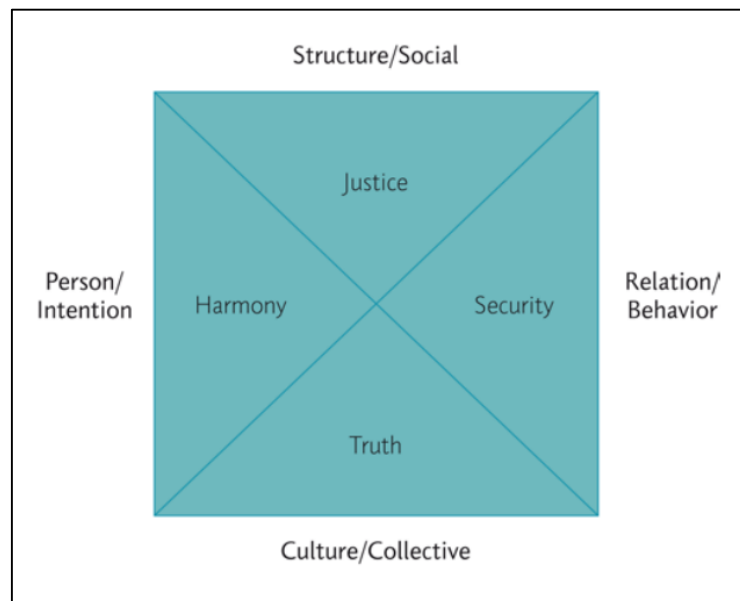
A partir de estas cuatro familias de paces Dietrich elabora una propuesta denominada paces Trans-rationales (2014), que, si bien reconoce la racionalidad moderna, desde una perspectiva holística y sistémica pretende superar sus límites, pues no solo se construye desde el saber racional de la ciencia, sino que también reconoce y valora en el mismo grado de importancia, la experiencia emocional y el saber que se desprende de la vida espiritual, con fuerte raigambre en la concepción energética del Taoismo, cuya búsqueda de la paz es la búsqueda inmanente de la armonía, de la cual dice: “La armonía se forma en Tao cuando los seres humanos, “en resonancia con la respiración divina”, interfieren lo menos posible con el flujo de lo natural. Por consiguiente, el dejar pasar, wu-wei, es una virtud del entendimiento taoísta de paz” (Dietrich, s.d., págs. 1-17), concepción a partir de la cual integra, en un equilibrio dinámico, los ejes temáticos de las demás familias de paces, redimensionando la pirámide del conflicto de Jhon Paul Lederach, cuya vista frontal revela las interacciones conflictivas de una sociedad disfuncional, desde la base de la pirámide donde se encuentra la población en general y las acciones locales a desarrollar para avanzar en la resolución del conflicto, pasando por la capa media donde se encuentran los expertos regionales y en la capa superior los líderes o jefes de Estado donde se concentra la negociación (Ver Figura 2). A esta pirámide Dietrich agrega los cuatro temas centrales de las familias de paces, en una vista de la pirámide desde arriba (Ver Figura 3).

Figura 3. Pirámide del Conflicto de Lederach (1997).



Tomado de: Dietrich, W. (2014). A Brief Introduction to Transrational Peace Research and Elicitive Conflict Transformation. *Journal of Conflictology*, 48-57.

Figura 4. Pirámide de Lederach ampliada con el modelo tridimensional de Trans-racional. Vista desde arriba.



Tomado de: Dietrich, W. (2014). A Brief Introduction to Transrational Peace Research and Elicitive Conflict Transformation. *Journal of Conflictology*, 48-57.

A partir de la filosofía de Trans-racional de la paz, Dietrich y sus colaboradores desarrollan una técnica para el trabajo por la paz denominada Mapeo Elicitivo de Conflictos (MEC), que Josefina Echavarría (2014) presenta y en el que sugiere, para su comprensión, un camino esquemático que inicia con los tres principios que considera el modelo: La Correspondencia, La Resonancia y La Homeóstasis, que ciertamente constituyen las reglas de funcionamiento del sistema.

Se sigue con el relacionamiento de los temas que como se mencionó, se desprenden de las familias de paces: Armonía, Justicia, Seguridad y Verdad. El asunto neural aquí tiene que ver con identificar el tema percibido como primario, cuya clave tiene que ver con la ubicación de las necesidades no satisfechas en el episodio conflictivo, que define el punto de entrada al conflicto.

Cuadro 4. Temas primarios y su expresión común en necesidades no satisfechas.

Tema	Necesidades no satisfechas en el episodio
Seguridad	Defensa contra los ataques o invasiones de enemigos percibidos, control sobre encuentros, áreas protegidas, zonas desmilitarizadas, desarme y control de fronteras, entre otros. A nivel de base, a menudo se expresa el llamado de (más) vigilancia de policía, casas seguras, albergues para solicitantes de asilo y la remoción de minas, por mencionar solo algunos.
Justicia	Demanda de alimentos, vivienda, ropa, atención médica, así como el acceso a puestos de trabajo, tierras, agua, rutas comerciales, recursos, información y similares.
Verdad	Demanda de las instituciones educativas y políticas, sindicatos y servicios de oración, entre muchos otros. Estas expresiones tienen una tendencia a ser racionalmente las interpretaciones del mundo, tales como ética, religión, ciencia, nacionalidad e ideología.
Armonía	Las quejas sobre los defectos de los demás: como consecuencia de una construcción hermética del 'nosotros', 'otros' (ellos) son percibidos como un grupo malo, malvado e inquietante – si 'ellos' se identifican como un grupo o no, 'ellos' son percibidos como tal por el 'nosotros'. Los 'otros' físicamente excluidos clasifican de una manera hermética que no puede escapar, por ejemplo 'jóvenes', 'inmigrantes', 'mujeres' y así sucesivamente.

Tomado de: Echavarría Álvarez, J. (s.d. de Noviembre de 2014). *Mapeo elicitivo de conflictos: una herramienta práctica para el trabajo por la paz*. Obtenido de Universitat Innsbruck: https://www.uibk.ac.at/peacestudies/downloads/peacelibrary/echavarria_ecm_una-herramienta-practica_trabajo_paz.pdf

Posteriormente se identifican las capas que rodean el episodio y se hace un análisis desde el principio de correspondencia, de la conexión entre capas internas y externas. Las capas a que se hace referencia a las relaciones de la persona consigo mismo y con los otros y se organizan a la manera de una muñeca matrioska, esto es, una al interior de la otras así pues al interior de la persona entre esta y su ser se organizan las capas sexual-familiar, socio-emocional, mental-societal y espiritual-policitaria y el epicentro. Estas capas se afectan mutuamente a partir del principio de resonancia (Echavarría Álvarez, 2014).

Por último, en el mapeo elicitivo del conflicto se tienen en cuenta los niveles de la pirámide de Lederach, explicados anteriormente y que refiere los actores que en sus interacciones son los llamados a resolver el conflicto, nunca de manera definitiva, las comunidades en la base, los expertos y líderes regionales en la capa media y el jefe de Estado en la cima de la pirámide a quien corresponde la negociación.

En resumen, la educación en el posconflicto debe reconocerse atendiendo las consecuencias en la afectación del tejido social y la identidad colectiva, dejada en el ser comunitario de la nación por una guerra interna de más de cincuenta años, pero también la educación para una cultura de paz se manifiesta crítica de la dictadura del mercado total, la nueva amenaza de la democracia, que acrecienta la desigualdad y perpetúa la violencia como mecanismo intimidatorio para legitimar el régimen hegemónico capitalista y patriarcal.

En correspondencia, la educación para la paz tiene el desafío, igualmente, de repensarse la pedagogía, que como ya se planteo es crítica del orden social injusto, y, además, se cifra en clave de formar en el afecto, de dar lugar a las emociones, dado que no solo somos seres pensantes,

somos seres sentipensantes que nos constituimos en el reconocimiento mutuo y solidario de unos con otros, somos con los otros.

En la misma medida que la educación para construir una cultura de paz debe ocuparse de cuestionar las formas de dominación cultural e ideológica, debe contribuir al desarrollo de las capacidades y habilidades de los técnicos, tecnólogos y profesionales que requiere la sociedad en posconflicto para favorecer un desarrollo productivo con equidad, desde una perspectiva territorial e intercultural, que permita reducir las brechas de desigualdad social, urbano-rural, étnica, que constituyen factores históricos asociados con la violencia.

Una educación para la paz debe favorecer la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables y con la capacidad del ser razonables en relación con el uso, apropiación y aprovechamiento de la tierra y los recursos naturales, lo que significa optar por la reconversión del desarrollo, hacia un modelo respetuoso y cuidador de los ecosistemas que aseguran la vida en el planeta y la posibilidad de dejar un mundo ambientalmente saludable a las próximas generaciones de seres humanos.

Finalmente, el profundo análisis histórico-cultural que hace el profesor Dietrich sobre las concepciones de paz que existen en el mundo, según la cultura desde la cual sea enunciada, que lo lleva a la clasificación de lo que el autor denomina familias de paces: las paces energéticas, las morales, las modernas y las posmodernas, de cuyas bondades construye su propuesta de paz transracional, así como el desarrollo de su técnica del mapeo elicitivo del conflicto, constituyen un aporte fundamental en la medida que permite entender la complejidad de los conflictos, la necesidad de darles un tratamiento integral y no idealizado, a sabiendas que todo abordaje constituye un esfuerzo transitorio, en la medida que el equilibrio homeostático siempre estará al vaivén de la resonancia propia de las relaciones entre las personas y sus sistemas de vida.

6. Marco Teórico

El resultado esperable y deseable de un proceso de paz que resulta del esfuerzo por resolver un conflicto armado es la profundización de la democracia, lo que significa en el postconflicto, el desafío de formar ciudadanos con capacidad de participar y de saber decidir, sujetos políticos que asumen con propiedad y capacidad de crítica el ejercicio de su poder ciudadano y alejen el destino de sus sociedades de los autoritarismos que crecen en sociedades con minoría de edad ciudadana, incapaces de reconocerse como sujetos en el marco de un régimen verdaderamente democrático.

El reconocimiento del conflicto en la vida en relación con los demás, resultado de comprendernos diferentes, constituye el fundamento de una cultura democrática dotada de sujetos con capacidad de pensarse en sociedad y acordar, según su razonabilidad, con los otros, la convivencia, teniendo como fundamento de su obrar el hacerlo en calidad de sujetos libres, iguales y solidarios.

Esta discusión sobre una posible teoría de la paz desde una inquietud epistémica en términos de políticas públicas, en este caso la política educativa en construcción de paz, se inscribe en los desarrollos de la teoría crítica de la sociedad de perspectiva constructivista, que se entiende enunciada desde un contexto socio-histórico concreto, y en correspondencia, la necesidad de pensarse en clave latinoamericana siguiendo los aportes para una posible epistemología regional.

Un desafío epistemológico dado el predominio del pensamiento positivista en las disciplinas científicas en general y ni qué decir en lo que respecta a los asuntos de las políticas públicas, como lo señala Parsons (2007) o el mismo Lander al revelar el carácter neocolonizador

de las disciplinas sociales en América Latina y su papel preponderante en la consolidación del proyecto hegemónico neoliberal moderno, transnacional y mercadocéntrico (Lander, 1999).

Así confluyen en esta reflexión teórica categorías conceptuales acuñadas desde el sur, tales como el conocimiento desde la solidaridad (Santos B. , Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipatoria, 2006), la postcolonialidad y la interculturalidad (Dussel, 1994) (Mignolo, 2007) (Walsh, 2010), la pedagogía crítica del profesor Paulo Freire (1993), así como la propuesta de una pedagogía pensada desde una epistemología de los afectos y las emociones (Jares, 2002) (Fals Borda, Una sociología sentipensante para América Latina, 2009) (Galeano) (Nussbaum) y de un pensamiento ecológizado del profesor Morin (2002).

En consecuencia, se presenta a continuación los núcleos conceptuales del marco teórico de este proceso de sistematización de la Cátedra de paz y que se entienden como aportes para pensar la política educativa en construcción de paz en un posible escenario de posconflicto, entendiendo por tal, como lo precisa Fisas, no solo la posviolencia armada, consistente en el desarme, la desmovilización y la reincorporación de los excombatientes a la sociedad, en términos políticos, y sociales (Fisas, Posconflicto y posviolencia armada, 2012), sino, además, la implementación del conjunto de medidas que garantizan la superación de las causas que provocaron el alzamiento en armas, relacionadas con la profundización de la democracia no solo en lo que tiene que ver con la participación política, sino en lo que respecta a la democratización económica y social (acceso a tierras, inversión en infraestructura y desarrollo económico de zonas sin presencia histórica del Estado, lucha contra las bandas criminales y paramilitares, entre otros).

Al respecto del posconflicto y la implementación de los acuerdos, Fisas (2017, pág. 22) señala ocho aspectos que se deben de tener en cuenta, en esta, la última fase de un proceso de paz (Ver Cuadro 5).

Cuadro 5. Áreas de trabajo en la fase del posconflicto según Vicenc Fisas.

<p>1 – Apoyo al proceso de democratización:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modernización del Estado. - Educación democrática. - Reforma del sistema de seguridad. - Apoyo a los procesos electorales. - Fortalecimiento del sistema judicial. - Apoyo a la sociedad civil Educación cívica. 	<p>5 – Desarme, desmovilización y reintegración de ex combatientes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transferencia de tierras. - Asistencia educativa, sanitaria y alimenticia. - Capacitación Apoyo a proyectos productivos. - Creación de microempresas y cooperativas. - Educación para las familias.
<p>2 – Vigilancia sobre los derechos humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educación en derechos humanos. - Refuerzo de la Procuraduría de derechos humanos. - Creación de organismos y tribunales especializados. - Difusión del Derecho Internacional Humanitario. 	<p>6 – Apoyo al retorno de refugiados y desplazados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoyo humanitario de emergencia. - Asistencia alimentaria. - Asistencia sanitaria Reasentamiento.
<p>3 – Fortalecimiento del proceso de paz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verificación de los acuerdos. - Apoyo a los organismos de diálogo y reconciliación. - Creación de comisionados de paz. - Creación de Comisiones de la Verdad. 	<p>7 – Apoyo a los heridos y a las familias de las víctimas.</p>
<p>4 – Desmilitarización.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desminado. - Reducción de las Fuerzas Armadas y de los presupuestos militares. - Supresión de los cuerpos involucrados en la represión. - Formación de unas Fuerzas Armadas con ex combatientes. - Nuevos conceptos de seguridad humana. 	<p>8 – Rehabilitación de las zonas dañadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconstrucción de las infraestructuras.

Tomado de: Introducción a los procesos de paz. Quaderns de Construcció de Pau. Escola de cultura de pau. Agencia Catalana de Cooperació al Desenvolupament. 2010.

Fisas hace un breve análisis de como la demora en la implementación de los acuerdos o, peor aún la no adopción de las condiciones del acuerdo pueden desencadenar una violencia desbordada, la violación a los derechos humanos, fuertes enfrentamientos por la propiedad de la tierra, deserción de población rebelde, entre otros, como lo ocurrido en países como Burundí, Costa de Marfil y el Sur de Sudán, en el África (Fisas, 2017, pág. 22).

Es sobre este complejo escenario que rodea la construcción de paz posconflicto que se propone este marco teórico y conceptual, que se presenta a continuación.

6.1. La tensión globalización-mundialización.

Las circunstancias de la geopolítica mundial postguerra fría, a finales del siglo pasado, lejos de significar el fortalecimiento de los sistemas democráticos en el mundo y la configuración de una ciudadanía mundial que garantice una cultura del cumplimiento de los derechos y libertades de las personas y las comunidades, por el contrario, ha consistido en la consolidación y vocación expansionista del modelo neoliberal centrado en la economía del libre mercado, que maximiza el consumo como modo privilegiado de ser y estar en el mundo. Este hecho ha influido de manera determinante en el conjunto de ámbitos de la vida de los seres humanos en el planeta.

Edgardo Lander (1999) plantea que la globalización del mercado lleva hoy día a las ciencias sociales a preguntarse por el sentido de su quehacer en relación con cinco dilemas ético-políticos que ha desencadenado la hegemonía del capitalismo neoliberal: 1. Amenaza la sostenibilidad ambiental del planeta. 2. Amenaza la existencia de saberes y expresiones culturales locales, 3. Genera mayor desigualdad social 4. Debilita la democracia y 5. Criminaliza la resistencia (Lander, 1999).

Si bien es cierto, la globalización neoliberal patriarcal y capitalista constituye un proyecto hegemónico que viene subsumiendo la política, la justicia, la educación y las relaciones sociales, no es menos cierto que desde estas mismas instituciones se han generado movimientos contra-hegemónicos que no renuncian a la consolidación de una sociedad mundial organizada entorno a los valores democráticos que garanticen la dignidad de todas las personas en un marco relacional de reconocimiento de la diversidad, el derecho al pleno desarrollo de sus capacidades, así como la necesidad de asegurar un ambiente sano para las próximas generaciones, en lo que podría significar propiamente un proceso de mundialización; en este contexto la mutua afectación e

influencia entre los países y las regiones crece y ciertamente se da una suerte de disolución de las fronteras entre lo global y lo local, lo público y lo privado, lo externo y lo interno, en relaciones dialécticamente constituyentes donde los poderes hegemónicos son continuamente cuestionados por discursos y prácticas alternativos que se reafirman y se legitiman.

Existe hoy día una comunidad internacional que se relaciona con el país no solo de estado a estado, sino entre personas, comunidades, asociaciones, en intercambios mediados por alianzas, rivalidades y juegos de poder; las relaciones entre países, organismos multilaterales, bloques económicos, comunidades científicas internacionales, foros mundiales, redes sociales han configurado lo que se entiende como mundialización. Desde esta perspectiva se reconoce que las dinámicas de la mundialización tienen una profunda incidencia en las condiciones sociales, culturales, económicas, políticas de los diferentes contextos locales, y que se ubica en esta reflexión sobre la educación en un contexto de posconflicto y, en consecuencia, una propuesta de Cátedra de la paz.

En tal sentido, el conflicto armado interno que enfrenta el país ha dejado de serlo, prueba de ello es la casi obligación, desde la mirada de la justicia internacional, del Estado colombiano en adoptar la Justicia Transicional en los últimos procesos de paz que ha emprendido en el nuevo milenio; la ley de Justicia y paz (Ley 975 de 2005) en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, que llevó al desmonte de las grandes estructuras armadas del paramilitarismo en Colombia y el Acuerdo de paz firmado con la guerrilla de las FARC en el gobierno de Juan Manuel Santos.

La Justicia Transicional constituye una fórmula construida a partir de aprendizajes internacionales alrededor de la superación de regímenes dictatoriales u otros conflictos armados en el mundo, como lo menciona Valencia:

(...) la más reciente generación de normas, sentencias y doctrinas de derecho internacional de los derechos humanos que empieza a codificarse en torno a la justicia de transición es un nuevo y elevado testimonio en favor de nuestra condición de agentes morales, de sujetos responsables los unos de los otros” (Valencia Villa, 2007, pág. 13).

En la actualidad es impensable que un Estado pretenda adelantar un proceso de paz sin tener presentes los principios de la Justicia transicional, que como se ha dicho anteriormente, se han definido en diferentes experiencias internacionales de Cortes y Tribunales, y que consisten en; Verdad, referida al deber del Estado por investigar y procurar por que tanto las víctimas como la sociedad conozcan las razones de los hechos de victimización, el paradero de las personas desaparecidas, las fuentes de financiación, entre otros; Justicia, relacionada con adelantar procesos judiciales para determinar los responsables de los hechos de violencia y condenarlos; Reparación, que tiene que ver con la atención a la víctimas a partir de las medidas de Indemnización, Rehabilitación (física y/o psicológica), la Restitución de los bienes usurpados por los violentos; y Garantías de No Repetición de los hechos victimizantes en el futuro (Naciones Unidas, 2014).

Por su parte Uprimmy plantea que el esquema de la Justicia transicional quedaría incompleto si no se definen los mecanismos judiciales para garantizar los derechos de las víctimas, que según el autor contempla medidas del nivel nacional relacionadas con la justicia constitucional y la justicia ordinaria, tanto como internacional que en palabras de Uprimmy son: “a) la jurisdicción universal; b) el Sistema Interamericano de DD. HH.; c) la Corte Penal Internacional; d) los órganos de supervisión de los tratados internacionales de DD. HH.” (Uprimmy, 2006)

Volviendo a la reflexión sobre globalización-mundialización, la pregunta a las ciencias sociales latinoamericanas, a su gran sistema de gestión del conocimiento en el que la educación cumple una función de reproducción del saber hegemónico de la ciencia europea, que legitima la ideología dominante y en consecuencia, en términos epistémicos, la idea de cierta condición utilitarista en la esencialidad ontológica de lo humano y la aparente inobjetable del proyecto moderno impulsado por el capitalismo, con lo que esto implica entono a la reducción del otro y la naturaleza a objetos de conocimiento y con ello la configuración de una relación de dominio, explotación y control.

En tal sentido, Lander sostiene que las ciencias sociales cumplen una función neocolonizadora, pone este autor la discusión en términos de lo que Mignolo ha denominado el giro poscolonial (2007) de las ciencias sociales y las humanidades en América Latina, constituyéndose en la necesidad de fundar un conocimiento de la realidad propiamente latinoamericana, que deviniera de una epistemología alterna regional, que reconoce su función en la reivindicación de las diversidad y la autonomía epistémica del pensamiento latinoamericano.

Por su lado, desde un lugar al interior de la modernidad, pero queriendo descentrarse de la misma Boaventura De Sousa Santos (2006) propone una posmodernidad en oposición a la posmodernidad europea de tipo celebratoria que se resigna al fin de la historia y la imposibilidad de la emancipación, a esta antepone una posmodernidad que responde al fracaso del proyecto de la modernidad en el cumplimiento de sus tres grandes promesas, la libertad, la igualdad y la solidaridad. De Sousa Santos anclado en un escenario tan trágico como el que plantea Lander, señala los síntomas sociales, políticos, económicos y militares en los que se hace evidente tal fracaso y denuncia la exacerbación del conocimiento como regulación, el conocimiento que busca la predicción para el dominio, el control y la explotación de la naturaleza, en detrimento

del conocimiento como emancipación que completa el proyecto de la modernidad (Santos, 2006).

La postura de Boaventura De Sousa parece responder a la pregunta de si es posible que la modernidad aún tenga algo que decir, y que tal situación se inscribe en la retoma del conocimiento como emancipación, esto es lo que deberá desarrollar un proyecto de ciencia posmoderna que avanza en la superación de la falsa dicotomía entre naturaleza y sociedad, reconoce la complejidad de las relaciones del Sujeto con la realidad, incorpora la idea de la verdad como construcción y no como descubrimiento y busca hacer posible un acercamiento entre las Ciencias naturales y las Ciencias sociales y las humanidades en una ciencia edificante, no instrumental, conocimiento articulado con otras formas de conocimiento popular, para la transformación del sentido común (Santos, 2006). Se trata de un paradigma en transición con implicaciones éticas y políticas, a propósito del nuevo orden mundial.

De Sousa Santos construye su posmodernismo de oposición en una dialéctica que une en vez de segmentar, en la que las realidades se componen mutuamente, son en relación, lo que considero hace emerger el tercero excluido en la relación dicotómica dominante Libertad-Igualdad, la Solidaridad.

A propósito de la coyuntura histórica actual signada por un nuevo esfuerzo de las partes para superar el conflicto armado en Colombia, es importante hacer notar la constatación de la tesis de Boaventura De Sousa Santos en relación con el exceso de los procesos de regulación que han hecho exigüos los procesos de emancipación, esto por ejemplo en el hecho en ser una de las naciones con una mayor desigualdad y concentración de la riqueza en el mundo, excluyente social y políticamente, con una débil democracia cuya ciudadanía ve continuamente amenazadas sus libertades políticas, en la corrupción política, la persecución a líderes sociales, sindicales, de

DD.HH. Pero además de la violencia política, Colombia enfrenta graves problemas de violencia social: homicidios, bandas criminales, delincuencia juvenil, violencia intrafamiliar en medio de la consolidación de un modelo de desarrollo neoliberal extractivista que tiene al país entre los tres primeros en amenaza de riesgo ambiental, por la abusiva explotación legal e ilegal de los recursos naturales, en lo que refleja una profunda afectación en el tejido social y cultural de comunidades campesinas y étnicas, como lo sostiene Garay (2013).

(...) Colombia perderá la posibilidad de seguir siendo uno de los países más diversos del mundo, no sólo a nivel biológico sino también en términos de diversidad cultural. El patrimonio invaluable que representan los conocimientos y prácticas tradicionales de los pueblos indígenas, afrodescendientes, campesinos y gitanos están amenazados y es necesario tomar medidas urgentes. A manera de ilustración debe mencionarse el invaluable valor acervo de conocimiento de los pueblos ancestrales y campesinos sobre ecosistemas que pueden ser una fuente decisiva para la adaptación al cambio climático” (Garay, 2013, pág. 97).

En consecuencia, efectivamente en el país se ha dado una exacerbación perversa de los procesos de regulación de la modernidad, reflejada en la relación desigualdad-pobreza, en el mismo sentido, considero que en Colombia los procesos de emancipación si bien han sido coactados en su legítima expresión por intereses que responden a las lógicas regulatorias del mercado, de otra parte, como respuesta a ello se ha generado una rebeldización armada en los procesos de emancipación y en lo que tiene que ver con la solidaridad, a partir de la cual los iguales, los ciudadanos se reconocen entre sí como tales y se encuentran para acordar la convivencia, un debilitamiento del vínculo societario (Fals Borda, Guzmán Campos, & Umaña

Luna, 1980) (Fajardo, 2014) (Giraldo, 2015). Al respecto de los orígenes del conflicto armado en Colombia Giraldo sostiene: “La carencia de tierra donde el campesino pudiera cultivar alimentos y vivir de manera autónoma se traducían en la dependencia forzosa de las grandes haciendas, donde las condiciones laborales eran de una práctica esclavitud e inhumanidad (Giraldo, 2015, pág. 11).

Partiendo de tales condiciones histórico-sociales y con el interés de contribuir a esta apertura en el plano de la oportunidad de consolidar la voluntad nacional para la superación negociada del conflicto armado, este proyecto de sistematización se ubica, de otra manera, en la necesidad de fortalecer los procesos de solidaridad, a través de la cual desarrollar la capacidad de reconocimiento como iguales en la diferencia, dado que solo en tal situación será posible construir un proyecto colectivo, en conjunto, en el que se sientan representados los intereses de la diversidad de actores sociales.

6.2. El conocimiento desde la pedagogía de la solidaridad y los afectos.

La solidaridad que permita comprender la situación de vida de todos los ciudadanos que se traduzca en medidas para procurar la buena distribución de la riqueza y la posibilidad de que cada quien pueda disponer de los bienes de la cultura humana, solidaridad que obligue a la sociedad a rechazar toda forma de discriminación, sometimiento y abuso y que estimule a la creatividad para avanzar hacia un modelo de desarrollo que contemple la participación de la naturaleza. Como lo sostiene De Sousa: “La sociedad liberal emergió como una sociedad de sujetos libres e iguales, homogéneamente equipados con la libertad para decidir sobre sus propios destinos” (Santos, 2006), esto es posible solo a costa de desarrollar el conocimiento

como solidaridad, frente al cual dirá De Sousa "...estamos tan acostumbrados a concebir el conocimiento como un principio de orden sobre las cosas y las personas, que encontramos difícil imaginar una forma de conocimiento que pueda desarrollarse con base en un principio de solidaridad" (Santos, 2006).

No es solo en la claridad de los argumentos en que se funda el acuerdo en una sociedad moderna democrática, sino a partir sobre todo de la proximidad en las relaciones (Dussel, 1994), es aquí donde es necesario poner la pregunta epistémica bajo la forma del conocimiento como solidaridad; una postura que deviene de la necesidad desde una teoría crítica de cuestionar lo existente como realidad social, en tanto esta se presenta injusta, determinada por un orden social cosificador y deshumanizante, producto de la extensión en el mundo de la vida de la racionalidad instrumental.

La necesidad de conocimiento que resulta de cuestionar lo existente con el propósito de avanzar en un proyecto de transformación, obliga a ponerse del lado de los perdedores, de aquellos en quienes el sistema ha operado su maquinaria de dominación, que para Dussel constituyen los pobres de Latinoamérica, Los del Sur los definirá De Sousa Santos, los oprimidos desde la pedagogía crítica de Freire o desde las víctimas del conflicto armado, en el caso que enfrenta una experiencia pedagógica como la cátedra de la paz.

En un posible escenario de posconflicto se hace necesario generar conocimiento que nos permita avanzar en la construcción de una propuesta curricular nacional que dé cuenta de una Educación Reparadora, en la que los docentes y en general las instituciones educativas desarrollan capacidades para atender una sociedad profundamente afectada en su tejido social por la violencia política y social, generar conciencia desde la memoria histórica para no permitir por ningún motivo que tales hechos de violencia se repitan en el futuro y favorecer la

comprensión de las complejas dinámicas sociales que perpetúan y reproducen las violencias cotidianas y que no permiten la configuración de una cultura de paz en la que los ciudadanos incorporen en sus prácticas sociales formas de resolver de manera dialogada y concertada los conflictos. Situación vinculada por otra parte con la ruptura del hilo de la historia de los procesos y transformaciones socio-culturales (Baró, 1990); expresiones del cohabitar lo diverso y cuya enseñanza inspira el acto educativo.

Como lo propuso en su momento el escritor García Márquez en el informe de la Misión de sabios a mediados de los 90's, una educación..." desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma" (1994). Una educación orientada a la reconstitución del tejido social, una educación capaz de escuchar, que ponga el conocimiento al servicio de la comprensión por parte de las personas, las familias y las comunidades, de sus condiciones de vida, fortalezca su capacidad de transformar las condiciones adversas, una educación donde aprendamos a gozar y sufrir juntos sin la necesidad de matarnos, esto es una educación reparadora.

En tal sentido, la educación en un escenario de postconflicto debe asumirse desde una pedagogía que oriente los afectos y las emociones, bajo el entendido con Nussbaum (2014) que las emociones públicas son constitutivas del ser socio-político y reflejan la postura desde la cual se significan la relación con los otros, obrando como un elemento evaluativo de la cultura política y en tal sentido involucran un proceso cognitivo de valoración de creencias, costumbres y procesos sociohistóricos (2014), que se expresan en el plano lingüístico, pero también en otras formas simbólicas como la pintura, la música o al danza.

En su obra sobre las emociones políticas Nussbaum (2014) retoma la crítica a la prevalencia en el pensamiento de occidente del ejercicio de la razón y a desdeñar de las emociones, según el positivismo por inducir al error subjetivo que amenaza la validez objetiva del conocimiento. Por el contrario, la autora reivindica las emociones, particularmente aquellas que son del plano de lo público; del patriotismo, por ejemplo, dice que es un sentimiento de amor por la nación, que comporta una doble cara, pues como puede contribuir a fortalecer valores sobre igualdad y libertad y alcanzar propósitos colectivos, de otra parte, en ocasiones, han desatado actitudes de exclusión y discriminación en la afirmación de rasgos nacionalistas. Frente a este riesgo Nussbaum la posibilidad de que las emociones públicas se inspiren en los valores civiles de una cultura pública crítica, libre pensadora y ética (2014).

La aflicción por la pérdida es otro de los sentimientos que la autora interroga, de la que dice debe orientarse con el fomento de la compasión y la reciprocidad.

De igual forma se dedica al sentimiento del asco, del que afirma ha llevado al traste proyectos de sociedades nobles y en tal sentido debe ser contenido. En su formación ha operado un proceso imaginario donde se deshumaniza al otro (2014) y se le atribuyen costumbres y creencias excéntricas y peligrosas, salvajes o inmorales.

Hace referencia a que las emociones son determinantes en el momento de llevar a cabo proyectos y planes nacionales que requieren la motivación y el compromiso de la ciudadanía (Nussbaum, 2014). Un estado liberal inspirado en los derechos y la justicia, requiere estimular emociones públicas, que generen el clima necesario para avanzar decididamente en la superación de las causas sociales y económicas de la desigualdad, la pobreza y la violencia, situaciones que atentan contra la dignidad humana y las libertades individuales.

Las políticas públicas pensadas desde el paradigma crítico, al preguntarse por las injusticias del orden social dominante, obliga situar en contexto el conocimiento, en el caso latinoamericano como sociedad y sujetos subalternizados en el proceso de transformación colonial impuesto, a partir de la imposición y expansión mundial del sistema capitalista, en una relación marcada por la subordinación donde se configuran actitudes y comportamientos sociales que responden a sentimientos que emergen en tal relación; el miedo, la rabia, el odio, la envidia, el asco, la vergüenza, pero de igual forma el amor, la compasión, la confianza, la esperanza, ¿cómo determinan las relaciones sociales y de convivencia?

Sentimientos que generan actitudes de discriminación, estigmatización, persecución y exclusión, social, étnica, cultural, de género y que juegan un papel determinante al momento de pensarse políticas educativas de convivencia y paz.

Nussbaum plantea que en la cultura griega comprendía que irremediablemente debía lidiar con las emociones y en tal sentido, encuentra en la tragedia y la comedia, una forma de orientarlas, a partir de su representación y escenificación. Es vinculando las emociones, a través de las narrativas, los cuentos, las caricaturas, a los valores que las motivan y dan sentido en relación con una vida buena y justa y desestimular o contener aquellas emociones que, por el contrario, denigran de ella.

El sentimiento de amor a la nación y los valores democráticos que la fundamentan deben poder ser representados, simbolizados, para poder ser expresado el sentimiento patriótico, por ello debe encarnarse, materializarse, en una bandera, un himno, un monumento a un héroe, a una causa, que permita recordar los principios que orientan la vida nacional.

6.3. El reconocimiento desde la perspectiva intercultural.

De otra parte, abusando de la metáfora de Boaventura De Sousa Santos “desde el Sur”, debo indicar que esta propuesta emerge desde un escenario situado en un territorio específico de la geopolítica nacional, el suroccidente colombiano, contexto donde el conflicto armado adquiere connotaciones particulares relacionadas con las condiciones multiétnicas de la población y su lucha histórica por los territorios que ocupan ancestralmente y con los que han construido fuertes vínculos de arraigo. El conflicto armado es una expresión de la prolongación en el tiempo de las relaciones de poder coloniales, excluyentes y discriminatorias, que solo es posible resolver con la democratización de las costumbres políticas y sociales que permitan el diálogo para el reconocimiento intercultural y la aceptación de la diversidad étnica.

En tal sentido es que desde el sur del país vemos necesario, pertinente y oportuno proponer un ejercicio académico de lecturas, en plural, del conflicto armado desde las regiones, que permita visibilizar esas especificidades territoriales, producto de un país de regiones, frente a las cuales las políticas centralistas de confrontación o de paz de los diferentes gobiernos han sido ciegas o insuficientes.

La guerra, como instrumento de sometimiento colonial, ha constituido un escenario alterno de lucha, resistencia y afirmación; potencia de la diversidad, del mestizaje, de la etnicidad; en medio de las tensiones que se producen en la relación de subalternidad entre los países centrales y periféricos y los sectores dominantes y sometidos de la sociedad, se han configurado los conflictos sociales y políticos de Latinoamérica, varios de ellos desembocaron en conflictos internos armados, como es el caso de Colombia.

En ese orden de ideas, la propuesta pedagógica en la implementación de la Cátedra de la paz se orientó hacia una lectura Intercultural que se cifra y se desenvuelve en clave crítica donde

los procesos de formación e investigación facilitan y favorecen el reconocimiento y fortalecimiento de las formas culturales que fundamentan la identidad de los pueblos y las comunidades. En tal sentido la Educación, lejos de pensarse como un escenario de inclusión en un modelo dominante y negador de la diversidad, se propone entender el conocimiento como una herramienta de resistencia, autonomía e interacción desde el respeto a la diversidad cultural.

El reconocimiento de la diversidad en nuestro contexto occidental se experimenta ciertamente como una superación de estructuras de sentido o representaciones sociales ligadas a jerarquías y divisiones de la cultura patriarcal, que han sometido desde la violencia física y simbólica a la población infantil, a la mujer, a la naturaleza, a las culturas étnicas.

Condiciones de colonialismo y neocolonialismo han instaurado históricamente prácticas y saberes que recluyen y discriminan formas autóctonas, expresiones de la cosmovisión indígena o de la diáspora afro. En esta mixtura, este mestizaje, esta hibridación cultural que constituye la cultura latinoamericana, urge la necesidad de una episteme propia, que quizás comienza por desandar nuestra modernidad y revelarla como proyecto civilizatorio instaurado sobre la base del sometimiento, en lo que se ha denominado el giro postcolonial (Mignolo, 2007).

Se trata de la reafirmación de los mundos subalternizados por la cultura patriarcal, que ha constituido en el hemisferio occidental del planeta un orden social fundado sobre la dominación y la fuerza (Santos B. , 2010). El considerar aspectos como la edad en una experiencia investigativa, implica de alguna manera, el reconocimiento a la capacidad del otro en pensarse y asumirse en tanto infante; hay un mundo de lo infantil que no es inferior al adulto, ni correspondiente con algún carácter.

La temática que circunscribe esta propuesta tiene que ver con los asuntos relacionados con la interculturalidad, concepto que se inscribe en una discusión histórica relacionada con el

reconocimiento de que la existencia humana se da en la diversidad de culturas en las que los seres humanos han logrado realizarse como individuos históricos. Desde sus orígenes, quizás cumpliendo el sueño evolutivo de alguna salamandra, la humanidad, en íntima relación con las condiciones geográficas, climáticas, geológicas propias de las diferentes regiones del planeta, se ha desplegado en culturas en las que ha asegurado su supervivencia y de las que ha devenido una diversidad de formas de lo humano que con el transcurrir de los tiempos y como consecuencia del desarrollo técnico y tecnológico, habrá de incidir en la transformación de los medios de producción que terminará marcando la diferencia económica y militar de unas culturas respecto de otras y con ello los intereses expansionistas y de dominio de unos pueblos hacia los otros.

A mediados del segundo milenio de nuestra era se gestó un proyecto societal en Europa denominado la modernidad, que orientado por el avance en la ciencia y la tecnología, acumulará una fuerza económica y militar que le posibilitará imponerse al resto de las culturas del mundo a partir de la hegemonía de un sistema social mundial guiado por la economía capitalista, que regulará el conjunto de los ámbitos de vida de las sociedades humanas contemporáneas, en lo político, lo social y lo cultural, lo que autores como Wallerstein denominarán el Sistema Mundo Capitalista (2006).

El mundo moderno europeo impulsado por su vocación hegemónica se expande por el planeta cifrando las relaciones con las otras culturas desde la imposición de su forma de vida como la ideal, el ideal de hombre europeo surgido de una idea preconcebida de evolución progresiva de las sociedades donde Europa se propone en la cúspide del desarrollo, adonde las demás sociedades deben aspirar, estableciendo relaciones de subalternidad que inauguran un escenario de interacción que se entiende como el proceso de colonialidad, este va a ser el

elemento identificador de la relación entre las culturas en la era moderna: la relación de los países que se proponen como siendo el Centro del mundo (primer mundo colonizador) y los que conforman la periferia (países en vía de desarrollo y países subdesarrollados colonizados), donde de estos últimos salen recursos y materias primas necesarias para el engranaje de los países industrializados y de estos circulan hacia las sociedades subalternas las formas y contenidos del aparato ideológico que bajo el supuesto de una modernización deseable logra su control social, político y cultural y la consolidación como un hecho natural e inevitable la adopción de este modelo social único por parte del conjunto de las culturas humanas.

En la actualidad, el sistema económico capitalista, en las últimas décadas se expande de manera intensiva por el mundo en lo que se conoce como la era de la globalización neoliberal, cuyo escenario constituye una amenaza para la existencia de las culturas, pues no obstante la reaparición de lo local a partir del tensarse dialéctico de la perspectiva globalizadora, las profundas asimetrías en la dominación militar e ideológico parecen destinar a la diversidad cultural a ser un asunto museológico o en el mejor de los casos existir desde la clandestinidad.

La educación y las ciencias, particularmente las ciencias sociales constituyen un dispositivo ideológico neocolonizador del proyecto cultural del mundo occidental europeo (Lander, 1999), la Antropología, por ejemplo, debe su origen a la necesidad que se presenta a los países centrales de conocer y entender las comunidades que tienen asiento en las colonias por ellos conquistadas para facilitar su control y expropiación o con fines museológicos (Wallertein, 1997).

Las disciplinas científicas han cumplido y cumplen hoy día una función colonizadora, las estructuras y contenidos curriculares estandarizados y estandarizantes que devienen de las políticas de calidad educativa responden a lógicas, conocimientos, paradigmas surgidos en un

contexto histórico concreto, la cultura europea y norteamericana, de hecho, la propia ciencia moderna implica una forma de racionalidad que tiene su origen en Europa, pero no es la única. En respuesta la decolonización se presenta como un camino de la Interculturalidad. Desde una perspectiva epistémica la Interculturalidad encierra una reflexión que a manera de praxis deconstructiva señala las presencias de formas coloniales de las ciencias sociales que dificultan la libertad y autonomía (Walsh, 2010) necesarias para una relación cada vez menos desigual entre las culturas. Esta es una de las formas en que la Interculturalidad es entendida al decir de Katherine Walsh, el concepto de interculturalidad busca dar cuenta de la diversidad cultural en un evidente escenario de asimetría de poder político y económico entre las culturas que conjuga un escenario de subalternidad, discriminación y exclusión social.

En lo que respecta al proyecto de educación intercultural (Castro Suarez, 2009) comenta que es considerable la cantidad de estudios que existen en Colombia sobre diversidad cultural desde las diferentes ciencias sociales; bajo la denominación de etnoeducación, Castro identifica aspectos de la interculturalidad relacionados con la afirmación de lo propio, pero también apertura a una dimensión de alteridad cultural. Plantea Castro una discusión muy interesante respecto del lugar del indígena y el afro en las políticas ambientalistas neoliberales como el Guardián de la Naturaleza que recuerda la imagen del buen salvaje de los inicios de la Antropología.

Castro igualmente hace mención al estudio realizado por Restrepo y Rojas sobre la Afrocolombianidad Conflicto e (in)visibilidad retos de los estudios de la gente negra en Colombia de 2004, donde se subraya la situación de la población afro en relación con el conflicto armado, particularmente en el fenómeno del desplazamiento forzado, así como el olvido histórico por parte del Estado, de estas poblaciones. En este mismo sentido vale la pena

mencionar la experiencia del acompañamiento comunitario en la vereda de Sabaletas, en Buenaventura, que este autor tuvo oportunidad de desarrollar, donde se refleja la condición étnica de la guerra (Duque Vargas & Pineda, El conflicto armado en el pacífico colombiano, la condición étnica de la guerra. El caso Sabaletas., 2013).

Propiamente sobre Interculturalidad Castro hace mención al estudio realizado por el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE) en 2005, titulado Inclusión Social, Interculturalidad y Educación, donde se relacionan los conceptos de Educación – Inclusión – Interculturalidad desde una perspectiva crítica que enfrenta la educación homogenizante y propone un proyecto político desde la diversidad cultural.

6.4. La participación de la naturaleza en la vida humana.

El desarrollo sostenible, ámbito de formación definido en los lineamientos de la Cátedra de la paz, representa un giro en la concepción del desarrollo que comienza a gestarse a finales de la década de los 80's en el siglo pasado, provocado por la situación de pobreza que enfrentan los países tercermundistas, asociada a la inequidad en la distribución de la riqueza y las nefastas consecuencias en la depredación ambiental y el cambio climático, ambas problemáticas ligadas al modelo de desarrollo imperante centrado en el crecimiento económico (Pérez & Rojas, 2008).

En respuesta a ello, la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo en 1987 presenta el informe Brundtland, denominado “Nuestro Futuro Común” en el que se define el desarrollo sostenible como “aquél que satisface las necesidades actuales sin poner en peligro la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades” (World Commission on Environment al Development: Our Common Future, 1987), que contempla tres aspectos fundamentales del desarrollo relacionados con el logro de objetivos no solo económicos, sino, además ambientales y sociales.

Si bien el modelo de desarrollo sostenible constituye un avance en la superación de la perspectiva insuficiente y reduccionista del utilitarismo, de otra parte, como lo plantean algunos autores, la ambigüedad que encierra la definición del informe Brundtland, ha dado pie para la configuración de dos posiciones ciertamente contradictorias, cada una de las cuales pone el énfasis de la sostenibilidad en aspectos distintos (Pérez & Rojas, 2008).

Una primera perspectiva conocida en la literatura como sostenibilidad débil, acogida y expandida por el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), hace girar la sostenibilidad sobre el eje económico y de desarrollo tecnológico, orientado al bienestar de la sociedad y que, en un momento dado, podría sustituir el capital natural, evadiendo, como plantean Pérez & Rojas (2008), el problema de su agotamiento, en tal caso el medio ambiente se reconoce como recurso meramente económico.

Por el contrario, la sostenibilidad fuerte pone en el centro del desarrollo la vida y la naturaleza, partiendo de un modelo sistémico, donde lo económico, lo social y lo ecológico se entienden como componentes de un sistema en complementariedad e interdependencia, al respecto Pérez & Rojas sostienen: “La principal escuela teórica que respalda la sostenibilidad fuerte es la Economía Ecológica (EE), la cual es un nuevo campo transdisciplinario que mira a la economía y a la sociedad como un subsistema de un sistema mucho más grande, finito y global que es la biosfera” (2008, pág. 11).

Es por ello que la denominación de este apartado se debe a la reflexión que invita el profesor Gustavo Wilches, quien plantea desde una perspectiva ecosistémica en la que se entiende el medio ambiente, en continua transformación y conservación, en sentido amplio y creio estricto, la Biósfera, en la que se integra la cultura humana (Wilches Chaux, 1993), la

necesidad, en consecuencia, de reconocer el modo como lo humano se vincula a la vida y, a su vez, como la naturaleza participa en el desarrollo humano.

En el mismo sentido, la opción de construir conocimiento desde los discursos y cosmovisiones alternativas, descentradas y en oposición dialéctica con el proyecto de la modernidad europea, constituye una experiencia reivindicatoria de los proyectos sociales y políticos históricamente subalternizados, discriminados, excluidos, explotados desde la racionalidad de la ciencia moderna, es un hecho la necesidad de reconocer en este ejercicio la participación de la naturaleza, profundamente afectada, agotada, destruida por la irracionalidad de un sistema centrado en el consumo y el agotamiento de los recursos naturales, sin ninguna responsabilidad en la anticipación de las implicaciones y nefastas consecuencias para la vida en el planeta, en lo que Morín llama las cegueras del conocimiento científico y una ausencia total de conciencia respecto de lo que denomina “ecología de los actos” (Morín, 1984).

Edgar Morín plantea una comprensión de la condición humana en la que es necesario reconocer la triada individuo-sociedad-especie (Morin, Los Siete Saberes necesarios para la Educación del Futuro., 1999), donde se reintegra la humanidad al proyecto cósmico de la vida haciendo un ejercicio de integración inter y transdisciplinar de la antropología, la biología, la sociología, la psicología, la física cósmica, que permite comprender las profundas relaciones entre lo uno y el todo.

Se trata de una vuelta a la naturaleza, plantea Morin que el movimiento ecologista que se gesta y se desarrolla en la década de los 60's en el siglo pasado, termina por provocar generando tres consecuencias importantes, que implican un giro en la manera como los seres humanos nos estamos relacionando con la naturaleza; 1.Reintegración del medio ambiente en la visión antropológica y social de la vida humana en el mundo contemporáneo, 2. El replanteamiento de

la naturaleza desde el complejo y revelador concepto de ecosistemas y 3. Las transformaciones de la biosfera amplían la necesidad de una conciencia planetaria (Morin, 1996).

En la discusión ecosistémica Morin desarrolla la idea de que los organismos vivientes cuentan con la capacidad para auto-eco-organizarse, donde en la configuración orgánica el ser viviente establece unas complejas e imbricadas relaciones de dependencia e interdependencia entre el individuo y su externalidad en la que se inserta provocándose transformaciones necesarias en las que opera una suerte de reorganización sistémica del medio y cuyo propósito es favorecer el desarrollo de los organismos interrelacionados en tal ecosistema. En tal sentido, el pensamiento ecologizado se esfuerza epistémicamente por hacer una versión articuladora, integradora de la naturaleza y la cultura humana.

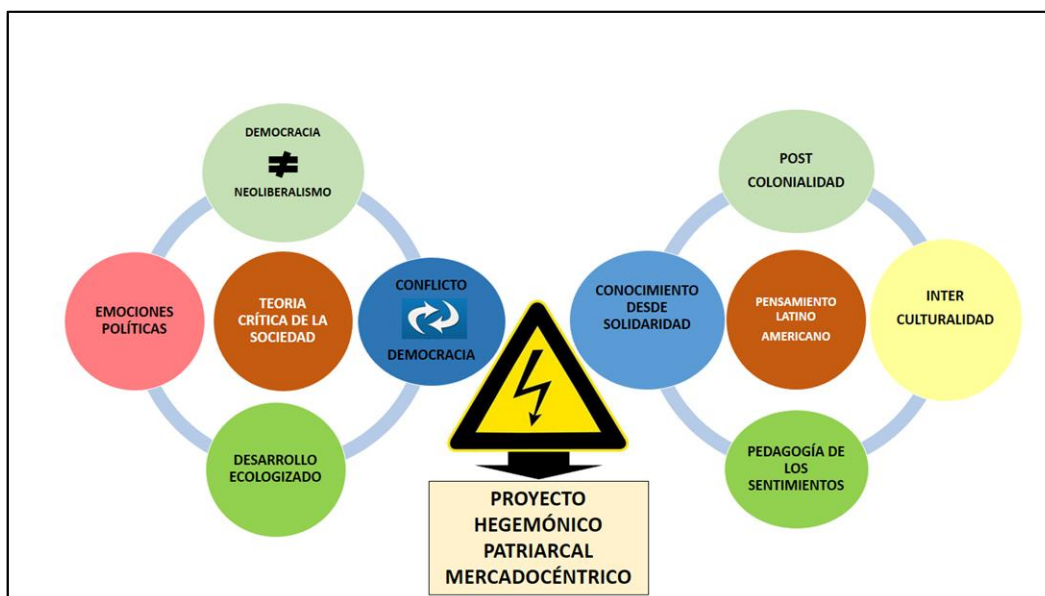
El vertiginoso desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación y las ciencias modernas, ha precipitado la configuración de un escenario mundial donde se estrechan relaciones de orden global, caracterizadas por un desaforado y desigual consumo y explotación de los recursos naturales que viene agotando, deteriorando y contaminando, de manera determinante, las condiciones ambientales necesarias para una vida buena y justa en el planeta. La era planetaria nos convoca a repensar una nueva relación con la naturaleza, de la que hacemos parte y que a su vez hace parte del cosmos, cuya capacidad auto-organizadora se expresa en todas y cada una de sus partes.

Una relación basada en el reconocimiento, que involucra la solidaridad y el respeto en la diversidad, en la que se expresan maneras de ser y estar en el mundo que favorecen y fortalecen una cultura política orientada en tal sentido y donde el modo de vida centrado en el consumo es cuestionado y subvertido. La conciencia ecológica refiere Morin: “se esfuerza por considerar en conjunto el devenir humano y el biológico a escala planetaria” (1996, pág. 2).

Seria ciertamente injusto, a propósito, no hacer mención en este apartado a los valiosos aportes hecho por Amartya Sen a la reflexión sobre el desarrollo sostenible, particularmente su contribución a pensar el desarrollo desde la perspectiva de la equidad y el mejoramiento del bienestar social, es decir, hace énfasis en crítica a la situación de pobreza y desigualdad del modelo económico imperante, planteando su propuesta del desarrollo como libertad, del cual argumenta: “Contemplar al desarrollo en términos de la expansión de libertades sustantivas, permite dirigir la atención hacia los fines que hacen importante el desarrollo” (Sen, 2000).

En efecto, como lo sostiene Arias (2006) Anand y Sen han puesto la mirada sobre el desarrollo en el eje social, así como la sostenibilidad débil enfatiza en la perspectiva económica y la sostenibilidad fuerte lo hace en la ecológica, lo que ciertamente obliga a reconocer la importancia de las tres esferas del desarrollo sostenible. El enfoque de la libertades de Sen, tanto como la discusión sobre capital social (Kliksberg, 2006), proveen un marco analítico del desarrollo sostenible que comprende tres núcleos temáticos básicos: 1. El desarrollo con equidad intergeneracional, 2. El desarrollo debe favorecer las capacidades individuales y el fortalecimiento del capital social y 3. Es indispensable la participación y la deliberación democrática para cerrar las brechas de la inequidad (Arias, 2006).

Figura 5. Esquema Resumen del Marco Teórico del proceso de Sistematización.



7. La Reconstrucción de la vivencia de los maestros y maestras.

La Cátedra de la Paz constituye una de las estrategias en el ámbito educativo, en todos sus niveles, primaria, secundaria, media técnica y superior, que el estado colombiano busca implementar para fortalecer la formación en convivencia pacífica, democrática, solidaria, respetuosa del otro y la naturaleza, que cree un clima favorable hacia la transformación de las condiciones culturales, sociales políticas, económicas y ambientales, necesarias para la construcción de una Cultura de Paz, que garantice la paz estable y duradera, posible y pensable en razón a la superación negociada del conflicto armado entre el estado y la guerrilla, en los diálogos de paz llevados a cabo en la Habana, Cuba.

En el proyecto para la implementación de la Cátedra de la Paz en el Departamento del Valle del Cauca, se establecieron tres zonas; *Norte, Centro y Sur*, este relato se circunscribe a dar cuenta de la experiencia educativa dada en la zona Norte, donde convergen cuatro GAGEM (Grupo de Apoyo en la Gestión Educativa Municipal):

No. 5. Caicedonia y Sevilla.

No. 6. Zarzal (Zarzal, La Victoria, Obando, Toro, Versalles y La Unión).

No. 7. Roldanillo (Roldanillo, Bolívar, El Dovio).

No. 8. Cartago (Cartago, Ulloa, Argelia, Ansermanuevo, El Águila, El Cairo).

A cada región le fue asignado un docente tutor encargado de orientar el proceso de implementación de la Cátedra de la Paz, acompañado de un monitor de apoyo en el trabajo logístico y se contempló la realización de doce jornadas de formación, cada una de las cuales con contenidos diferentes y temas diversos, todos correspondientes con los propósitos pedagógicos de la Cátedra de la Paz, que bien se pueden resumir en tres aspectos fundamentales: Cultura de

Paz (Contexto Socio-histórico que provee las condiciones culturales que favorecen una vida digna para todas las personas), la Educación para la paz (Formación en el reconocimiento del conflicto como inherente a la convivencia humana y su tramitación de maneras pacíficas y dignificantes de la vida humana) y el Desarrollo Sostenible (Replanteamiento de la relación con la naturaleza y las demás vidas del planeta desde el respeto y el entendimiento en la diversidad).

La Ruta pedagógica para la implementación de la Cátedra de la paz contempló los siguientes productos que constituyen un camino secuencial de acciones: Se comienza señalando el sentido histórico social de la emergencia de la Cátedra de la paz como iniciativa gubernamental establecida por Ley para el fomento de una cultura de paz y desarrollo sostenible, luego se identifican las necesidades, capacidades e intereses del contexto para hacer la definición de las competencias de la Cátedra de la paz y su ubicación curricular y en el PEI (Proyecto Educativo Institucional), acción que luego es socializada e incorporada por la comunidad educativa.



Foto 1. Ruta para la Implementación de la Cátedra de la paz en las instituciones educativas del Valle del Cauca.

Fuente: Secretaría Departamental de Educación. Corporación Talentum. 2015.

De otra parte, el proceso de sistematización reivindica la experiencia intersubjetiva, la reflexión crítica y la movilización colectiva de sentido, que significó este proceso, también, en la medida que se trata de un ejercicio de narración, existe el riesgo de perder su intensidad vivencial en la imposibilidad del lenguaje en transmitir el ímpetu de un gesto, la locuacidad de una mirada o la tensión que se experimenta en la expresión de la postura divergente o la satisfacción en la argumentación reconocida.

Es por ello que se hace necesaria una narración que, si bien sigue el cauce de la cronología establecida por las jornadas de trabajo, las mismas se agrupan según son subsidiarias de la producción epistémica que procuran, así las cosas, las jornadas uno a seis responden a la construcción del espacio intersubjetivo empático que encierra la posibilidad del aprendizaje significativo, a partir de la movilización de sentidos del sujeto en relación con su contexto de vida y en devenir histórico dialéctico de lo local con lo global y comprende la construcción de la trayectoria de vida, el contexto institucional y la realidad de la geopolítica nacional y mundial. Una apropiación del presente vivo en su condición cambiante, contingente y complejo que opera una apertura a la realidad que responde a la pertinencia del conocimiento, para lo cual se apela a la memoria histórica como condición necesaria para la comprensión de lo humano.

Las jornadas siete a diez están dedicadas a la elaboración epistémica problematizada con los asuntos propios de la educación o la educabilidad de la paz y la convivencia, desde una perspectiva de pedagogía crítica en tensión con una corriente curricular que valora los aprendizajes en términos de competencias, en desmedro de un enfoque que reconozca el desarrollo de capacidades. Tal tensión epistémica se reflejó en posturas fenomenológicas, historizantes, críticas, que se esfuerzan por delinear un horizonte de trabajo que entiende en la Cátedra de la paz un escenario de construcción de la solidaridad humana y de cuestionamiento de

las injusticias del orden dominante. Pero también posturas desinformadas, acríticas conservadoras, que insisten, algunas, en posiciones reaccionarias que se circunscriben a la enseñanza de valores cívicos, regidas bajo una idea de progreso y bienestar desprovista de su historicidad constituyente.

A las complejidades referidas relacionadas con la pedagogía crítica hay que sumar el esfuerzo por definir las actitudes del Ser, las capacidades frente al Saber y las habilidades en el Hacer, posibles en los estudiantes, según sus edades y su zona de desarrollo próximo.

Y las últimas tres jornadas responden a intereses colectivos que encontraron su posibilidad de formulación durante el desarrollo del proceso de formación: intencionalidad que supera el propósito inmediato de la implementación de la Cátedra de la paz, para pensarse un escenario que mantenga la pregunta por su sentido a partir del intercambio continuo de experiencias, las alianzas en acciones conjuntas, la sistematización de buenas prácticas, la cualificación periódica y la producción investigativa, inquietudes que desembocaron en la formulación de un proyecto de trabajo en red.

7.1. La configuración del espacio: una pedagogía constructivista, crítica y de la memoria.

“Resistir a la tentación de enseñar”⁵

⁵ Sin dato del autor.

7.1.1. La primera jornada⁶⁶: Trayectorias subjetivas que confluyen para la Construcción de la Paz.

El primer día termina con la frustración que generó el aplazamiento del inicio debido al impasse automovilístico. Al día siguiente, la sesión comienza un poco tarde invadida más de escepticismo e incertidumbre que cualquier otra cosa, con menos docentes de los que habían llegado el día anterior; a los pocos que se encontraban presentamos excusas y relatamos el incidente automovilístico acaecido. Ese día se dio inicio con la actividad de conocimiento mutuo, Trayectorias de vida, orientada a generar un espacio de diálogo desprevenido entre colegas de la educación y las ciencias sociales; cada profesor al presentarse describía su papel frente a la paz que lo tenía allí involucrado en una experiencia de formación relacionada con la educación para la paz, situación que permitió la revaloración del tema en relación con el sentido que el docente da al mismo.

De nuestra parte, aprovechamos la consigna para referir la trayectoria profesional y personal cuyos pasos recientes me han dirigido de la ciudad de Cali a la escuela Jhon F. Kennedy

⁶⁶ La primera jornada de doce planeadas comienza, ciertamente, de manera desafortunada, justo cuando me dirigía hacia el municipio de Zarzal al encuentro en mi vehículo particular acompañado de la monitora, llegando al peaje de Betania el carro se varó y debido a la imposibilidad de llegar oportunamente se debió cancelar la actividad vía telefónica. La monitora continúa en bus urbano para informar personalmente la situación. De mi parte, cayendo la tarde llegó la camioneta que me asignó el seguro para recogerme y solicité al conductor que me acercará a la escuela Jhon F. Kennedy, institución educativa que será la sede del conjunto de actividades del proceso de formación para la implementación de la Cátedra de la paz, dirigido a docentes de las instituciones educativas públicas del norte del Valle, proyecto de la Secretaría Departamental de Educación.

de Zarzal, nombre de una gran personalidad, pensé, propicio para la escogencia de un lugar donde se hablará de la cultura de la paz, en un proceso de formación relacionado con el propósito del estado de establecer la Cátedra de Paz en las instituciones educativas de todos los niveles, públicas y privadas de la nación, en el marco de la Ley 1732 de 2014 y el Decreto Reglamentario 1038 de 2015, en sintonía con la coyuntura histórico-política que atraviesa el país relacionada con las negociaciones de Paz que adelantaban por la época el gobierno nacional y la guerrilla de las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia), en lo que posteriormente terminará con la firma de paz, primero en La Habana, Cuba, y después en el teatro Colón de Bogotá, luego de las vicisitudes de la paz en el torbellino de su legitimación en el plebiscito convocado por el gobierno nacional.

Los docentes que asistieron son en su mayoría de Instituciones Educativas del municipio de Zarzal, los que no lo son provienen de zonas apartadas y rurales del norte del Valle. Casi todos son docentes de las ciencias sociales que vienen realizando actividades alrededor de la paz y han participado del proceso liderado en el departamento por el profesor Ramiro Ovalle. En casi todos los casos vienen varios profesores por institución educativa, aunque, particularmente los de lugares alejados vienen individualmente.

Un par de profesores participantes hicieron una exaltación a la coordinación de uno de los GAGEM (Grupo de Apoyo a la Gestión Educativa Municipal) del Norte del Valle, en términos de su apoyo incondicional a las actividades y proyectos relacionados con la cultura de paz.

Los docentes tuvieron oportunidad de reconocer en sus historias como educadores, padres de familia, parejas, las circunstancias que dan sentido a su quehacer actual, ligado a la necesidad de formar para la paz, la democracia y la justicia social.

Cerca el final de la sesión algunos manifiestan dificultad de acceso por lejanía, venían de lugares como El Águila, Ulloa, Betania, otros comentaron que no les es probable asistir al proyecto dos veces a la semana, propusieron ajustarlo a un día, preferiblemente el viernes.

La primera jornada termina con la sensación y la seguridad de que independientemente del retraso, el taller de trayectorias de vida debe hacerse como un ejercicio de iniciación, de inducción a la formación dada su potencia para provocar la empatía intersubjetiva.

7.1.2. La Segunda Jornada: El Contexto, desafíos y oportunidades para una cultura de la paz.

A la segunda jornada, realizada el viernes de la semana siguiente concurren nuevamente una cantidad muy baja de profesores, nueve, uno más que en la jornada anterior, pese a haber acogido desde la coordinación del proyecto, la recomendación que hicieron en un principio de destinar un día semanal para el desarrollo del proceso formativo, no era la mejoría que esperábamos.

Desde el reconocimiento de cada quien del lugar desde el que se relaciona con los otros, a propósito de la educación para la paz, al reconocimiento del lugar en que cada educador desempeña su rol de Constructor de paz; efectivamente, en esta ocasión se comenzará con un proceso de indagación de las condiciones de contexto e institucionales que intervienen en la configuración de las circunstancias que propician la violencia o la convivencia pacífica. La actividad constructiva se orientó a realizar una Cartografía de cada una de las instituciones educativas representadas por los educadores asistentes, tal grafismo debía ubicar los espacios donde se respira paz y aquellos donde, por el contrario, se vive la violencia, describir los actores implicados y las formas en que se experimenta la vivencia en uno u en otro espacio. Los

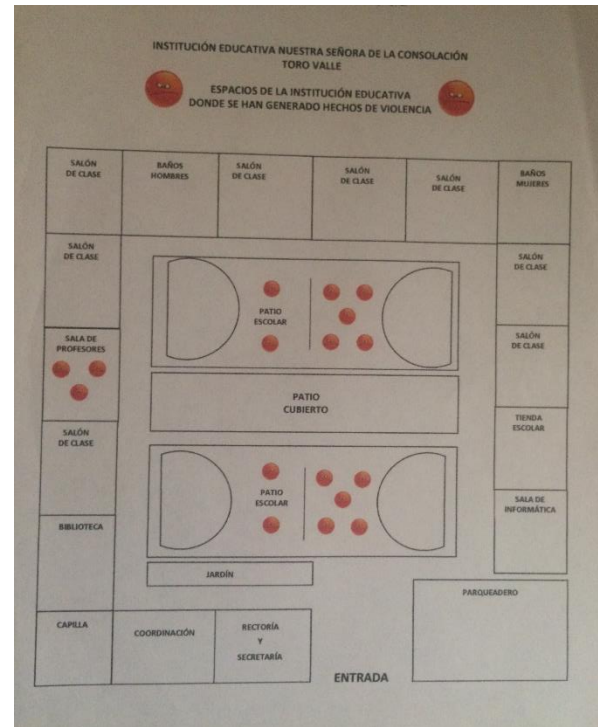
docentes una vez elaborados los mapas debían darles voz, presentando y describiendo lo graficado.

La descripción de los mapas la comienza un profesor del Águila, quien refirió ser nuevo en la institución educativa, pero haber alcanzado ya la aceptación de parte de sus estudiantes y compañeros docentes. En su mapa refiere conflicto entre estudiantes en la zona de recreo y algunos pasillos y entre algunos docentes. En relación con los primeros asuntos relacionados con el aprovechamiento por diferencias de edad y los segundos con las diferencias en las condiciones laborales entre los docentes regulados por una legislación distinta a la de los docentes del nuevo, que estos percibían más exigentes que los de aquellos, particularmente en la evaluación y la exigencia académica.

A este proceso de formación asistían docentes de las dos modalidades de contratación y constituyeron una constante en el transcurso de las jornadas los comentarios y breves disputas relacionados con la calidad docente y exigencia académica.

De igual forma una profesora directiva de Alcalá hizo descripción del mapa de contexto de su institución educativa, en la que hizo una exposición muy interesante y detallada de la relación entre los conflictos al interior del colegio, tales como la agresión entre los estudiantes, la difícil relación con los padres de familia, tiene relación con las necesidades económicas y de empleo que enfrentan los habitantes, debido a la crisis de café, situaciones que desencadenan rompimientos, abandonos, desplazamientos, que se refleja en la necesidad de apoyo y afecto en los estudiantes, muchos de los cuales terminan en el consumo de sustancias psicoactivas para enfrentar la depresión o las chicas en la prostitución, como una opción a la falta de ingresos, hechos que no solo inciden en la convivencia en la escuela y que hay que saber enfrentar para evitar que el estudiante deserte, pues la escuela es su única opción protectora y de afecto.

La conversación a que invitó la socialización de la directora docente se extendió hasta finalizar la tarde.



Fotos 2 y 3. Mapas de violencia y paz en institución escolar.⁷

7.1.3. La Tercera Jornada: La Oportunidad Histórica de la Paz.

La alerta generada por la escasa asistencia a las dos primeras jornadas, lleva a fortalecer la convocatoria por parte de las entidades implicadas en este proceso, lo que redundó en un incremento significativo de participantes en la tercera jornada; en esta ocasión hacen presencia treinta y cuatro (34) docentes de los municipios de Caicedonia, Bolívar, Bugalagrande, El Águila, La Victoria y Alcalá, de los cuales trece (13) eran de la zona rural; y veintiuno (21) del

⁷ Ejercicio de contextualización realizado por los docentes Sandra Benavides y William Ríos de la Institución Educativa Nuestra Señora de la Consolación.

casco urbano. De manera coincidente, esta será la asistencia promedio de participación por jornada, de quince municipios del norte del Valle del Cauca, manteniéndose en cuarenta y tres (43) las últimas jornadas.

La sesión de la mañana comienza con la presentación del video musical “Un paso hacia la paz” (Ver anexo 1) realizado por más de 60 artistas colombianos de diversidad de géneros musicales, entre modernos, urbanos, tradicionales, populares que reflejan la diversidad que constituye al colombiano. Con esta pieza musical tiene lugar en el 2014 el lanzamiento de la campaña nacional Soy capaz, que pretendió articular voluntades de personas y organizaciones del sector privado, la Iglesia y las organizaciones sociales para contribuir a generar un imaginario colectivo sensible a la paz y la reconciliación que favorezca la convicción en la necesidad de la superación definitiva del conflicto armado interno entre los colombianos.

Mientras transcurría la canción, cruzamos miradas, intentamos bailar y cantar juntos, rápidamente aprendimos el coro para gozarnos la melodía, algunos tímidos, otros más sueltos, atraídos igualmente por disfrutar de las voces y la imagen de los ídolos musicales más exitosas del país en la actualidad, cantándole a la paz, disipando en mi cierto enojo que desde hacía tiempo tenía por la apatía de los artistas frente a esta oportunidad histórica de hacer la paz, en una nación en la que la música ha sido expresión catártica y crítica del sufrimiento y las injusticias de la violencia que hemos debido padecer por más de cinco décadas.

Una vez finaliza la canción algunos profesores, en sentido reivindicatorio y de reconocimiento, hacen referencia especial a las mujeres “cantaoras del pacífico”, que mantienen una tradición cultural musical y rítmica para valorar en medio de los aires dominantes y de moda, extranjeros y nacionales.

En el mismo sentido, es decir, con el ánimo de motivar la conversación en el mensaje de la canción, mencioné de manera especial la estrofa que dice:

Y si el futuro es renacer y comprendernos, si estamos juntos, nada podrá detenernos, y si el presente es un regalo de la vida, y si el pasado nos enseña la salida, es el momento de pensar ser colombianos, toma mi mano y caminemos por la paz

Les comenté que para mí este fragmento encierra el fundamento de la Cátedra de la Paz, creo que estamos en una coyuntura histórica actual muy importante para resolver el problema de conflicto armado interno que enfrenta el país, a propósito de las negociaciones de paz que se llevaban a cabo, por ese entonces, entre el gobierno nacional y la guerrilla de las FARC en la Habana (Cuba).

Tal acontecimiento nos pone el desafío de pensarnos el futuro de una sociedad que, como resultado de los acuerdos, profundizará su democracia a partir de una reforma en la tenencia de la tierra, la participación democrática, la atención y reparación a las víctimas, buscará alternativas efectivas al problema del tráfico de drogas. Es la oportunidad para construir por fin un verdadero proyecto de nación que oriente la construcción de una identidad colectiva basada en la solidaridad, la equidad y la diversidad, que valore y respete profundamente la vida y que aprenda de su historia para no repetir la guerra.

En esta ocasión, traigo a clase como recuerdo la presentación en la primera jornada de la profesora Yuly de Bugalagrande, quien resaltó el trabajo e interés que respecto de la educación para la paz viene realizando el GAGEM del norte, al que pertenece la institución educativa a la que la docente está vinculada. El recuerdo tenía el sentido de ejemplificar la importancia de trabajar para la paz, la profesora Yuly agrega que la coordinadora del GAGEM, entre las

actividades que propone al grupo, lleva invitados con experiencia en los temas relacionados con la paz.

En el mismo sentido, se pronunció otra maestra que hizo mención al trabajo que desde hace varios años viene haciendo a nivel departamental el profesor Ramiro Ovalle, con sus valiosos aportes pedagógicos para desarrollar la Cátedra de la paz como un proyecto especial, transversal que compromete contenidos de diferentes asignaturas del mismo grado, en todo caso, un asunto diferente a la tarea actual, consistente en la implementación de la Cátedra de la Paz como asignatura independiente, sin perder las ventajas de la transversalidad.

En razón a que la asistencia en el día de hoy es significativamente mayor, le propongo a los participantes ponerlos en contexto de lo trabajado hasta ahora, en las dos jornadas anteriores y hago extensiva la pregunta respecto de las trayectorias de vida que los traía a este espacio colectivo de construcción de paz.

La tarde se orientó a presentar y describir el contexto institucional que involucra el marco legal que da origen a la Cátedra de la paz, comenzando por su lugar en el estado Social de Derecho y la Constitución Nacional, en tanto derecho fundamental: ARTICULO 22. “La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento” (Corte Constitucional, 2015, pág. 16).

Se presentan y se conversan la Ley 1732 de 2014 (Congreso de Colombia, 2014) y el Decreto Reglamentario 1038 de 2015 (Presidencia de la República de Colombia., 2015), cuyos lineamientos (Ver Esquema 1) se refieren a:

La definición de tres ámbitos de formación:

Cultura de la paz: se entiende como el sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos.

Educación para la paz: se entiende como la apropiación de competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario.

Desarrollo sostenible: se entiende como aquel que conduce al crecimiento económico, la elevación de calidad de la vida y al bienestar social, sin agotar la base de recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar ambiente o el derecho de las generaciones futuras a utilizarlo para satisfacción de sus propias necesidades, de acuerdo con el artículo 3 de la Ley 99 de 1993.

Doce contenidos temáticos:

1. Justicia y Derechos Humanos.
2. Uso sostenible de los recursos naturales.
3. Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación.
4. Resolución pacífica de conflictos.
5. Prevención del acoso escolar.
6. Diversidad y pluralidad.
7. Participación política.
8. Memoria histórica.
9. Dilemas morales.
10. Proyectos de impacto social.
11. Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales.
12. Proyectos de vida y prevención de riesgos.

Tres posibles áreas de adscripción en el plan de estudios:

1. Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia.

2. Ciencias Naturales y Educación Ambiental.
3. Educación Ética y en Valores Humanos.

Y cuatro postulados pedagógicos:

1. Diálogo.
2. Pensamiento Crítico.
3. Creatividad.
4. Ambientes de aprendizajes lúdicos.



Figura 6. Lineamientos de la Cátedra de la Paz. Elaboración propia.

FUENTE: Ley 1732 de 2014 y el Decreto Reglamentario 1038 de 2015.

En la socialización de los mapas de contexto institucional intervino una pareja de docentes, que desafortunadamente asistirá solo esta jornada al proceso de cualificación en la zona norte, pues hacia parte de una institucional educativa de Buga, perteneciente a un GAGEM de la zona

centro, situación que se identificó en la jornada y debimos recomendar a las docentes que se presentaran en la próxima semana a la capacitación con sede en Tuluá.

En el diálogo descriptivo de la convivencia en su institución educativa, que las profesoras habían dibujado, hicieron alusión a una experiencia muy significativa que refleja un proceso intercultural de reconocimiento de la diversidad, representado en la humanidad de ellas, la una, docente mestiza llegada al centro educativo asignada por el magisterio, la otra indígena, nativa de la zona, formada en la institución educativa en la que ahora es profesora, igualmente nombrada, como resultado de mucho años de lucha por el reconocimiento, que inicia con su ingreso a la escuela de la vereda a cursar la primaria, un hecho posible provocado por el reclamo del derecho a que los niños y niñas indígenas pudiesen educarse en la escuela del sector, como los demás niños y niñas mestizos, cuya convivencia e intercambio social en la cotidianidad era ya común, agregaron las profesoras. Al cabo de los años, luego de graduarse de la formación secundaria y ante la necesidad y el derecho de una educación que reconociera la cosmovisión del mundo indígena, la joven bachillera logra ser aceptada como profesora indígena en su institución educativa para enseñar a los niños y niñas prácticas y saberes de la cultura indígena, además de la cultura occidental que caracteriza la escuela tradicional.

Una vez finalizada la intervención de las profesoras, en medio de mi total ignorancia de la comunidad indígena de la joven profesora, luego de preguntarle si su lengua también era escrita a lo que respondió que sí, solicité escribir en el mapa, además de las palabras paz y violencia en el idioma español, lo hiciera en el suyo, la lengua Embera, su grafía era más extensa, le pregunté por qué y me dijo que el término involucra la relación con la naturaleza y los otros, la tierra, el sol, el agua, significando este un momento un acontecimiento con intencionalidad reivindicativa de la necesidad de prácticas interculturales de respeto y reconocimiento de la diversidad.

En el mismo ejercicio de socialización intervino una profesora de la zona rural alta del municipio de Bolívar, en su relato hace alusión a que, en su institución educativa se presentan situaciones de intolerancia y tensión entre algunos padres de familia con profesores, a causa de las creencias dogmáticas de los primeros respecto de las enseñanzas de los segundos, situación que la profesora explica a partir de asociar la actitud de los padres con su pertenencia a alguna de las dos de comunidades cristianas que hay en el lugar, que considera la docente demasiadas respecto del pequeño número de habitantes de la vereda. La narración de la maestra posteriormente se traslada a la vida de la vereda a finales de los años 40's donde en medio de la violencia bipartidista, esta comarca, de población liberal, sufre una de los hechos más violentos de aquellos aciagos años, en un asalto perpetrado por conservadores donde dieron muerte e incineraron por completo el lugar (Delgado Madroñero, 2011)⁸, en un acto de crueldad extrema que infortunadamente para el país, quizás por ese sino trágico, diría el escritor García Márquez, que acompaña nuestro destino, se reeditará en la década de los 90's y hasta mediados de la del 2000 con la aparición del paramilitarismo y los ejércitos privados de narcotraficantes, con gran protagonismo de los carteles del norte del Valle.

“Tanto sufrimiento y violencia los volvió tan creyentes y dogmáticos” – termina diciendo la profesora, inferencia que podría ser cierta, entre otras cosas porque los liberales, en la época de la violencia bipartidista eran señalados por la Iglesia como impíos y en tal sentido una amenaza para la fe y las costumbres y tradiciones religiosas. El suceso violento, años después, parece haber obrado en el imaginario colectivo de la vereda una formación reactiva, consistente en su conversión al dogmatismo religioso, que hoy día, dice la maestra, es factor de conflicto entre algunos padres de familia y docentes de la institución educativa.

⁸ Este relato de la profesora es igualmente referido por Madroñero, donde se expresa que en 1949 fueron asesinadas más de 300 personas de la vereda.

Una tercera intervención estuvo a cargo de las profesoras locales, que en la presentación de su mapa hicieron referencia a un conflicto que sobrepasa el contexto escolar e involucra la calidad de vida de los habitantes del municipio, situación que se gesta por la quema de caña que genera la industria del azúcar en La Paila (corregimiento de Zarzal), empresa que, de otra parte, es la generadora fundamental de empleo e impuestos para el corregimiento y el municipio. Esta actividad, pese a que tiene evidentes consecuencias en la calidad del aire y la salud en la población, su práctica se mantiene desde hace mucho tiempo en los cañaduzales del departamento del Valle, en razón a que facilita la recolección de la planta y el control de plagas y animales que puedan significar peligro para los recolectores.

En el mismo grupo de docentes se presentan posturas encontradas al respecto que lleva a un diálogo muy interesante alrededor de la reflexión a que invita el profesor Max Neef (1986) en relación con la pregunta sobre ¿Quién debería estar en el centro del desarrollo? El ser humano, la vida, la salud o la economía.

CONTEXTO	FAVORABLE	DESFAVORABLE
TERRITORIO EL DOVIO VALLE	Calidad humana Solidaridad. fertilidad en la tierra. Diálogos y acuerdos de paz	Presencia de grupos armados Ley del más fuerte Cultivos ilícitos
INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ MARIA FALLA	Compromiso en la formación Procesos de Convivencia y redes Resultados en las Pruebas externas Grupo de mediadores	Desintegración familiar - Pérdida de valores / Intenciones Consumo de sustancias Psicoactivas Falta contextualizar y anistar el Manual de Convivencia

Foto 4. Identificación de aspectos favorables y desfavorables para la convivencia en el Contexto Municipal e Institucional⁹.

⁹ Ejercicio de descripción del contexto elaborado por los profesores participantes del proyecto, pertenecientes a la Institución Educativa José María Falla, del municipio de El Dovio.

7.1.4. La Cuarta Jornada: Contexto Histórico del Conflicto Armado en Colombia.

Se inicia con la escucha de la canción “Hay que sacar el diablo”¹⁰ (Ver Anexo 2), bambuco escrito por Eugenio Arellano¹¹ e interpretado por Beatriz Arellano¹².

Luego de disfrutar del aire musical e identificarnos con su letra, un profesor de ciencias sociales, venido del municipio de El Águila, realiza una intervención alrededor de las causas históricas del conflicto armado y la necesidad de resolverlo a través del diálogo y cuestiona, identificándose con mi posición, que haya personas que estén en desacuerdo, a los que llamó a hacer memoria para entender la importancia de los diálogos de paz. Finalizando el profesor Gonzalo, inmediatamente toma la palabra una maestra de Bolívar, Luz Marina, y al igual que el profesor, pero de una manera más beligerante, enfática y detallada, hace alusión a los elementos de discusión que circulaban por el salón de clases, increpa al capitalismo y las políticas neoliberales generadoras de desigualdad y violencia.

Las participaciones mencionadas fungieron como experiencias docentes introductorias de la presentación que había programado para la jornada, la presentación No. 4, consistente en un proceso de historización de las persistentes causas del conflicto armado colombiano, que en un escenario de postconflicto es necesario que la sociedad en su conjunto, tanto las nuevas como las viejas generaciones recuerden, hagan memoria de las circunstancias históricas que favorecieron y mantienen las diferentes formas de violencia que terminaron por caracterizar la manera como aprendimos a zanjar las diferencias sociales, políticas y culturales que necesariamente se

¹⁰ Canción de género Bambuco, música característica de la zona andina de Colombia, expresión del folclore campesino.

¹¹ Compositor e intérprete consagrado de la música colombiana. Nacido en el municipio de Buga, Valle del Cauca.

¹² Cantante colombiana nacida en el municipio de Buga, Valle del Cauca. Hermana de Eugenio Arellano.

presentan en la relación con los otros, para decidir pasar la página de la violencia, garantizar la No repetición de los hechos y asegurar las nuevas condiciones para una paz estable y duradera. Como lo mencionamos en el texto de Sabaletas: “Una memoria empecinada en el provenir” (Duque Vargas & Pineda, 2013).

Esta jornada transcurrió efectivamente como un ejercicio de memoria, en la que, acompañados de algunos datos relacionados con hitos históricos del conflicto armado colombiano, los maestros y maestras recordamos situaciones vividas o narradas por familiares al respecto.

Relatos cuyo tiempo se ubica en la denominada época de la violencia bipartidista; historias de plazas de pueblos que se llenan de cuerpos destrozados y ensangrentados, ríos por donde bajan cadáveres a granel, veredas, pueblos incendiados con sus habitantes acorralados dentro y buses incinerados con sus ocupantes, son comunes en las anécdotas de las generaciones más viejas. Otros nos conectaron con los sucesos acaecidos en el marco del conflicto armado interno, las sonadas acciones de la insurgencia del M-19 como la toma de la Embajada de República Dominicana, el robo de la espada del libertador Simón Bolívar y la toma del Palacio de Justicia, así como el acuerdo de paz firmado en la población caucana de Santo Domingo en 1990 que dio fin a su historia como grupo armado y su transformación en la Alianza Democrática M-19.

Otras intervenciones dan cuenta de las acciones perpetradas por las FARC, como las tristemente recordadas pescas milagrosas, en las que este grupo secuestró ciudadanos inermes, o las sonadas tomas de las bases militares de Patascoy y Mitu en las que acumuló un importante número de soldados que retuvo como presos de guerra.

Y no faltaron las menciones a las masacres perpetradas por los grupos paramilitares o de autodefensas en los años 90's como la de Trujillo, la de Bojayá, la del Salado, que evidenciaron la irracionalidad de la confrontación.

7.1.5. La Quinta Jornada: La Justicia Transicional, la fórmula jurídica para la superación del conflicto.

La violación sistemática de los derechos humanos y la ejecución de crímenes de lesa humanidad condenados en el Derecho Internacional Humanitario (DIH), en la persecución autoritaria o en la degradación de la violencia armada, llevó a la comunidad internacional a manifestarse y presionar, en el cono sur, la entrega de los países a sus autoridades civiles y democráticas de parte de los militares y en Centro América la realización de procesos de paz, que resultaran en acuerdos para la finalización de los conflictos armados existentes en la región, el último de los cuales lo vive Colombia aún, pero con avances significativos con los acuerdos de la Habana, circunscritos a los principios de la Justicia Transicional.

Para introducir el tema de la Justicia Transicional se presentó el video documental que elaboró el periodista Guillermo Prieto, comúnmente conocido como Pirry, para la Agencia de Cooperación Alemana (GIZ), donde explica, desde una perspectiva histórica mundial, las diferentes experiencias de Justicia Transicional que en el plano internacional se han adoptado, por parte de algunas regiones que en su proceso histórico se vieron abocados a sufrir la guerra y que en un momento dado decidieron poner fin a sus conflictos armados.

De igual forma, en la pieza de video se describen los principios de la Justicia Transicional, que concentra las posibilidades de la Reconciliación en la atención integral de las víctimas, a las que se debe garantizar la Verdad en relación con las causas, hechos de victimización, perpetradores, financiadores y sectores y personas que se beneficiaron con la confrontación

armada, la Justicia, en la que es obligación investigar, judicializar y condenar a los responsables de tales delitos, la Reparación de las personas afectadas, que comprende acciones de indemnización, rehabilitación en caso de daño físico y psicológico, restitución en caso de despojo y robo, y medidas de satisfacción consistentes en actos simbólicos de memoria y honra de las personas, los valores democráticos, ciudadanos y comunitarios que reflejaban sus proyectos de vida. Por último, las Garantías de No Repetición de los hechos de violencia.

Y particularmente en lo que tienen que ver con la Reparación, presenté al grupo de docentes algunas de mis experiencias y aprendizajes en el desarrollo de dos de los proyectos en los que como docente e investigador he participado y en los que tuve ocasión de trabajar con población víctima del conflicto armado. De una parte, el proyecto realizado con la comunidad afro habitante de la vereda Sabaletas en el municipio de Buenaventura, población asediada por los grupos armados en conflicto, donde la ocurrencia de tres masacres diezmó ostensiblemente la capacidad organizativa de la comunidad, generó rivalidades entre los lugareños y afectó profundamente el tejido social, iniciativa interinstitucional que contó con apoyo de la cooperación internacional y donde se realizó un proceso de acompañamiento comunitario desde la memoria histórica, avivada por la fotografía.

Experiencia estética llena de formas, colores, rostros, gestos, paisajes, capturados en imágenes fotográficas a partir de las cuales los participantes narraron la historia de su vereda; sus gentes, sus costumbres, sus transformaciones, sus sueños, sus tragedias, sus alegrías y festividades, su río, su atardecer. Experiencia de historización que la comunidad aprovechó para hacer reparación, ya dando continuidad a la elaboración de duelos irresueltos, ya reivindicando su derecho como comunidad a decidir sobre su destino, ya dejando testimonio del sufrimiento infame con el que la guerra les arrebató la tranquilidad de sus apacibles atardeceres costeros.

De igual forma, luego del receso en la mañana, les presenté algunos resultados de una investigación sobre educación y desplazamiento forzado en Cali, de cuyo proyecto me encontraba por esos días escribiendo un artículo en que se evidenciaba, no solo la desacertada política educativa para la población de niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento en Cali, sino el escaso conocimiento que las instituciones educativas y los profesores poseen de la misma. Situación de suma gravedad dada la magnitud de la población víctima de desplazamiento forzado, que obliga al sector educativo a la necesidad de responder a las condiciones del contexto, esto es, la necesidad de avanzar en el diseño de currículos que consideren la atención diferencial a niños, niñas y jóvenes víctimas del conflicto y la cualificación de profesores en lo que vengo denominando una *educación reparadora*, es decir, una educación que reconociéndose actuando en un contexto social cuyas relaciones y prácticas sociales, políticas, económicas y culturales han sido íntimamente intervenidas por una confrontación armada que ha involucrado varias generaciones de colombianos y colombianas, asume el desafío de desarrollar capacidades institucionales y en sus docentes en la formación y orientación de las emociones y los afectos, para el apoyo psico-afectivo de los actores de la comunidad educativa que de manera directa o indirectamente han sido afectados por las acciones de guerra y. de otra parte, contribuir a la reconstrucción del tejido social de las comunidades y localidades en las que la escuela está inmersa.

En la tarde, en el momento de construcción epistémica, nos dedicamos a la elaboración de un cuadro donde se describen aspectos favorables y desfavorables que frente a la convivencia había en las instituciones educativas y las localidades donde se encontraban.

Ese fin de semana en el auditorio donde nos reuníamos habitualmente, se había programado una capacitación para testigos electorales, en razón a las elecciones que se

aproximaban, situación por la cual en medio de la tarde debimos trasladarnos para un pequeño salón, que resultó demasiado estrecho, no obstante, realizamos allí la última actividad, consistente en la socialización de los cuadros de aspectos favorables y desfavorables.

El ejercicio terminó siendo muy valorado por los participantes dado que permitió establecer relaciones entre algunas condiciones de contexto y algunos problemas de convivencia en la escuela, situaciones asociadas al desempleo, la presencia de mafias del tráfico de drogas, la minería ilegal, la extorsión, constituyen prácticas que si bien ilegales, construyen ciertas representaciones sociales alrededor la audacia y avaricia de quienes logran tener fortuna y poder por esos medios, legitimándose en el ideal de muchos jóvenes cuyas adversidades no permiten considerar otras opciones dignas de realizarse, distintas a delinquir o aguantar la pobreza.

I.E. San José Alcalá			I.E. Juan de Dios Girón		
Contexto	Favorables	Desfavorables	Contexto	Favorables	Desfavorables
Territorio	Económico: • Puntos estratégicos de intercambio de mercancías o negocios. Político: • Existen 3 partidos políticos, amplia el avance de posibilidades. Cultural: • Apertura en el turismo. Sociales: • Se está mejorando el parque del pueblo.	Económico: • Pérdida de la producción cafetera. Político: • Los discursos son personales, hay ataques verbales de los candidatos desprestigiándose. Cultural: • Hay pérdida de la identidad y costumbres. Sociales: • No hay espacios de encuentro.	Territorio (La Unión)	Capital vivencial del país. Cultivos de frutas: Lulo, Maracuyá, Turismo, cultura.	Falta de inversión en proyectos de infraestructura, educación y de Tecnología Social. Narcotráfico. Delincuencia.
I. E.	Económica: Poca inversión o nula en infraestructura. No hay apoyo económico de la alcaldía. Político: Hay apoyo de comisaría de familia, los políticos quieren ayudar a las I.E. en infraestructura y bilingüismo. Cultural: Hay aceptación de actos culturales, se ensayan bailes, forman en artística musical.	Económica: Favorable. • Se construye un comedor social. Político: • No hay apoyo de alcaldía suficiente. • No hay cultura política democrática. Cultural: • No hay instrumentos musicales.	Institución Educativa	Herramientas Tecnológicas Espacios Todo el personal docente. Alumnos. Guía Espiritual. Restaurante. Escolar. Oratorio.	Falta de compromiso de padres de familia. Resb. Escasa Recurso Económico. Planta Física. Biblio.

Foto 5. Identificación de aspectos favorables y desfavorables para la convivencia en el Contexto Municipal e Institucional¹³.

Mientras transcurría el refrigerio, luego de la conversación a propósito de la socialización del ejercicio, los docentes de un colegio de La Victoria aprovechan para mostrarnos el proyecto de paz que vienen realizando en los últimos años en el colegio, nos obsequian una pequeña tarjeta que contenía algo así como los valores o actitudes que favorecen la paz. Lo que pude entender en el momento, que luego corroboraría en la visita que hiciéramos a la institución educativa en la última jornada del proyecto de Cátedra de la paz, es que se trata de un programa de refuerzos y estímulos a quienes se destaquen durante el año por sus acciones, que contribuyen a la construcción de una cultura de paz en el colegio. Los profesores luego de presentar con entusiasmo su programa escolar extienden invitación al grupo para asistir a la institución educativa con motivo del día de la paz que celebrarán en días cercanos.

A esta altura del proceso de formación se ha alcanzado un muy buen nivel de participación activa y animada de los docentes, en la medida que ha logrado entender que esta es una propuesta de Construcción de Sentido frente a la necesidad de incorporar una Cultura de Paz desde nuestros contextos de incidencia.

7.2. Construcción de las competencias para la cátedra de la Paz, según grados escolares.

“Aprender a vivir con los otros”.

Informe Delors, 1989.

¹³ Ejercicio realizado por docentes participantes de los municipios de Alcalá y La Unión.

7.2.1. La Sexta Jornada: Igualdad y Diversidad para la Definición de los Estándares Curriculares de la Cátedra de la paz.

En esta ocasión asistimos nuevamente cuarenta y tres personas, les invité a ver un video documental que consideré con gran potencia en el mensaje y capacidad de afectación, algo así como que en el interior de cada uno todos somos iguales, de donde se reivindica el amor como experiencia universal, de mutuo reconocimiento y aceptación, por encima y por debajo de cualquier diferencia. El video se llama “El amor no tiene etiquetas. Igualdad y Diversidad”¹⁴ y registra las reacciones de las personas en un parque, donde se ha puesto una gran pantalla de rayos X, que refleja el esqueleto de unos que están de un lado de la pantalla a otros que se encuentran del otro lado, los que son desnudados por los Rayos X, luego se descubren ante sus observadores quienes se sorprenden al verlos asomarse de cada lado de la pantalla, tan iguales o tan diferentes a lo acostumbrado para verlos abrazándose, queriéndose, jugando del otro lado de la pantalla.

Una vez en frente de sus espectadores, los esqueletos soportaban la humanidad diversa de niños y niñas de diferente etnia, hermanas, amigas, parejas del mismo sexo y de diferente religión, otras parejas de amigas o amigos de diferentes etnias y religiones, viejos amándose como infantes, ante las miradas, algunas de admiración, otras estupefactas y atónitos otros, de quienes asistieron ese día al parque en calidad de espectadores.

El amor no tiene etiquetas, no tiene raza, no tiene religión, no tiene género, no tiene discapacidades, no tiene edad, el amor es el amor.

¹⁴ Video grabado en un día de San Valentín en una ciudad playera de EE.UU y que se encuentra en la página web Rethinks bias at lovehasnolabels.com

El video, como cada que lo veo, logró conmoverme a mí y otros dos maestros, referí que me pareció una forma muy ingeniosa de hacernos reflexionar sobre las etiquetas y las barreras que provocan y las mantienen tales como las prácticas discriminatorias y estigmatizantes. En la nuestra, una sociedad profundamente desigual, se hacen evidentes discriminaciones por etnia, género, edad y en gran medida, por clase social, lo que el profesor Urrea llama las brechas de exclusión de la región (Urrea Giraldo & Viáfara López, 2009).

Las otras violencias que se gestan en el establecimiento de tales formas de exclusión, explotación y discriminación, responden a lógicas de dominación que, al igual que la violencia política se cifran en el contexto del proyecto hegemónico mundial de la sociedad patriarcal. La lucha, diremos con Foucault se da en la arena de un proyecto hegemónico, pero no absoluto.

Tenía yo el uso de la palabra y mientras caminaba por entre los pasillos de los pupitres organizados en hileras, reivindicaba la lucha de los movimientos sociales, cuya existencia es fundamental para avanzar en las posibilidades de cambio hacia un mundo cuyas culturas y personas se reconozcan en su diversidad y se respeten en medio de sus diferencias, donde la solidaridad de todos y todas favorezca la reducción de la pobreza y la primacía del diálogo inteligente sobre la fuerza bruta, me refería a los derechos alcanzados por los movimientos antirracistas en EE.UU. y Suráfrica, las mujeres en la conquista del voto, el acceso a la educación y al trabajo y a gobernar sobre su sexualidad, las comunidades étnicas que han logrado que en las Constituciones Occidentales, como en el caso de Colombia, Ecuador y Bolivia, se respete y reconozca su cultura y cosmovisión del mundo, los homosexuales a ser reconocidos y a gozar de los mismos derechos que asisten a las parejas heterosexuales, los niños, niñas y adolescentes a dejar de ser tratados como adultos pequeños o imbéciles y se establezcan relaciones que comprendan los momentos en la formación humana.

A propósito de este último tema una maestra levanta la mano pidiendo la palabra y trajo a la conversación una postura que ha hecho un lugar común en no pocos profesores, consistente en indilgar a los psicólogos la responsabilidad en el caos y la crisis de convivencia que viven los colegios debido a que, comenta la docente “– Los psicólogos sostienen que a los jóvenes no se les puede reprender porque se traumatizan – y sigue diciendo - a mí y mis hermanos nos criaron con correa y disciplina y no crecimos con traumas –“. Le respondí a la docente que, en tanto psicólogo, consideraba que el reconocimiento de los derechos de la infancia y la adolescencia no significaba ausencia de orientación y autoridad, pero que, si obliga a un cambio en la relación que establecemos con ellos, donde debe primar la comunicación, la construcción de acuerdos y el establecimiento de compromisos. Agregué que, de hecho, el desafío a que nos enfrenta el reconocimiento de los derechos de la infancia es a desarrollar la capacidad de habituarse al diálogo y evitar el golpe o el maltrato que en vez de construir impone sin orientar.

A mediodía, cuando nos encontrábamos disfrutando de unos minutos de receso para el almuerzo, me ha ocurrido la situación más insólita y paradójica que haya tenido jamás en mi profesión; la profesora que en horas de la mañana increpó a la comunidad de psicólogos se me ha acercado a solicitarme excusar su ausencia en la sesión de la tarde, debido a que debía viajar a la ciudad de Cartago a cita donde un psiquiatra pues está siendo tratada de una depresión que tiene sus causas en la violencia que debió enfrentar en su infancia por parte de las prácticas de crianza de sus padres. No escondí mi cara de asombro al escucharla y le recordé su intervención de la mañana, a la que restó importancia.

Antes de continuar la jornada, exprese al grupo mi deseo en leerles un poema, que me lo ha evocado la conversación de la mañana; se trata de un fragmento de “Canto a mí mismo” de Walt Whitman, poeta norteamericano, les comento que sus estrofas me inspiran gran fuerza espiritual,

logran abrir mi mente al entendimiento de que todo cuanto existe tiene una razón trascendente de existir, inevitablemente ligada al todo, a la comunión universal. Transcribo el trozo literario que leí al grupo en un gesto de dedicatoria:

DIJE QUE EL ALMA NO ES SUPERIOR AL CUERPO

Walt Whitman¹⁵

(Traducción de León Felipe).

Dije que el alma no es superior al cuerpo,
y dije que el cuerpo no es superior al alma,
y nada, ni Dios siquiera, es más grande
para uno que lo uno mismo es,
y quien camina una cuadra sin amar al prójimo
camina amortajado hacia su propio funeral,
y yo o tú podemos comprar la flor y nata
de la Tierra sin un céntimo, sin un céntimo
en el bolsillo,
y mirar con un sólo ojo o mostrar un grano
en su vaina, desconcierta las enseñanzas
de todos los tiempos,
y no hay oficio ni empleo en el que un joven
no pueda convertirse en héroe,
y el objeto más delicado puede servir

¹⁵ Poeta norteamericano.

de eje al universo,
y digo a cualquier hombre o mujer:
que tu alma se alce tranquila y serena
ante un millón de universos.

Dedicamos la tarde, ubicados nuevamente en el espacio habitual, el auditorio de la escuela, al taller de Construcción de las competencias para la Cátedra de la paz, actividad que puse en marcha con la presentación de un video del Ministerio de Educación Nacional (MEN) sobre el tema y donde se entiende el sentido de la necesidad de establecer unas metas o indicadores de aprendizaje que por un lado, se constituyen en desafío para los estudiantes alcanzar niveles más altos de aprendizaje y para el sistema educativo representan una forma de garantizar la equidad, dado que definen lo que todos los estudiantes están en capacidad de aprender y deben aprender, según su nivel de formación, con alta calidad, lo que contribuye a la igualdad de oportunidades educativas y, además, los estándares facilitan el proceso de rendición de cuentas.

Tales orientaciones son retomadas y detalladas en la presentación de diapositivas, que igualmente, diseñé sobre los Estándares curriculares, que además de mostrarles la importancia de realizar un ejercicio de articulación entre las condiciones educativas que propone el MEN alrededor de la definición de Estándares básicos y las necesidades educativas del colegio y el territorio, en relación con la convivencia y la paz, para identificar temáticas prioritarias, que serán contenidos de la Cátedra de la paz (Ver Esquema 2), plantea necesario determinar en qué áreas y asignaturas se vienen ya trabajando los doce temas que contempla el decreto reglamentario de la cátedra.

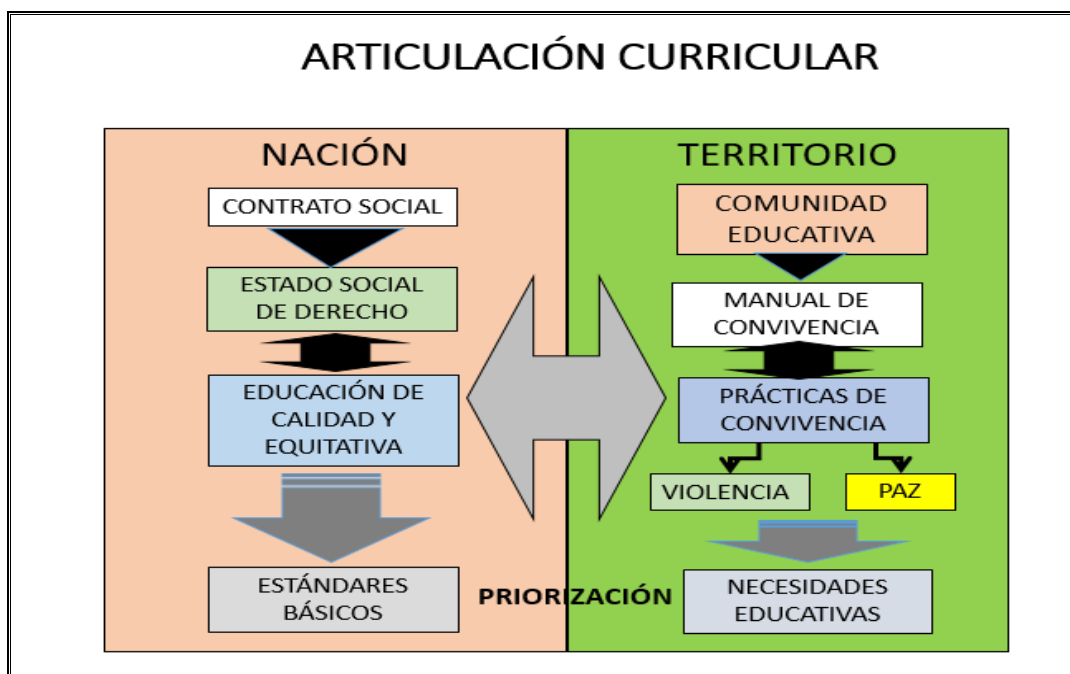


Figura 7. Articulación Curricular Estándares Básicos VS Necesidades Educativas.

Elaboración propia.

De igual forma, se volvió sobre la ley y el decreto que crea y reglamenta respectivamente la Cátedra para precisar los ámbitos de formación de que establece: Cultura de Paz, Educación para la Paz y Desarrollo Sostenible, dado que sobre estos se realiza la definición de competencias por grados de formación escolar.

Una vez se tuvo claridad de las primeras acciones a emprender para la implementación de la Cátedra de la paz, se constituyeron en subgrupos, según las instituciones educativas representadas, volvimos sobre los insumos comprensivos del Contexto de cada Institución Educativa, (Mapa y Cuadro de Contextos institucional y comunitario) para determinar los temas prioritarios, según las necesidades educativas del colegio y el territorio respecto de las condiciones de convivencia y el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

En plena actividad nos sorprende la caída de la tarde y debemos dar por finalizada la jornada.

7.2.2. La Séptima Jornada: La Participación de la Naturaleza en el Desarrollo.

La jornada del día de hoy comienza con “color esperanza” (Ver Anexo 3) canción del músico argentino Diego Torres, no solo por la necesidad de la esperanza en un mundo con una profunda crisis de ética y de sentido de vida, sino porque la esperanza es de color verde, es volver a la naturaleza, recordar el origen para recomenzar de otra manera.

La canción genera gran alegría a la mayoría de los profesores asistentes, la cantamos con emoción y alardeando de conocerla nos miramos y entonamos con fuerza el coro... ¡¡Saber que se puede¡¡ Querer que se pueda¡¡ como afirmando una convicción.

Para introducir el tema traigo a colación la situación narrada en las primeras jornadas por parte de las profesoras de Zarzal, relacionada con el dilema ético ambiental que enfrenta la población del municipio, respecto de que la misma industria que genera gran parte del empleo e ingresos al municipio, es la causante, a su vez, de una preocupante afectación ambiental y de salud de sus gentes. Mi interés inicial era introducir el tema como un asunto que nos afecta en la cotidianidad y que representa uno de los problemas más preponderantes del mundo actual, el cambio climático.

A través del abordaje de este tema se pretende aportar insumos para la discusión y la toma de decisiones respecto del compromiso de la Cátedra de la paz por invitar no solo a la reflexión crítica respecto de la relación entre los seres humanos, sino que, además, traslada la discusión de la consolidación de un proyecto civilizatorio sostenido sobre la imposición violenta y de dominación ideológica, que en el mismo sentido reproduce la racionalidad instrumental, utilitarista, de depredación ambiental y explotación de los recursos naturales en beneficio de una sociedad organizada alrededor del mercado y la obsesión por el consumo.

En la sesión se hace alusión a lo que significa el desarrollo sostenible como modelo alternativo al modelo económico imperante acumulador y en exceso consumista, y se genera un diálogo reflexivo sobre lo que implica generar conciencia en el uso racional de los recursos en la industria tanto como en la vida cotidiana, el consumo responsable, la sustitución paulatina y progresiva la producción de energía a partir de restos fósiles y reactores nucleares, para hacerlo a partir de la electricidad, la energía solar o eólica, lo que algunos llaman energías limpias, evitar al máximo el uso de bolsas y en general productos de plástico, adoptar un estilo de vida que favorezca la preservación de un ambiente sano, con prácticas habituales como el reciclaje y la separación de basuras desde la fuente, el uso del transporte público o la bicicleta, satisfacer la necesidad de proteína con productos cereales o vegetales para reducir el consumo de carne y leche, participar y promover acciones ciudadanas relacionadas con el cuidado del ambiente.

Luego del receso para tomar el refrigerio de la mañana, continuamos con el taller de construcción de las competencias de la Cátedra de la Paz, que comenzamos en la jornada pasada y les socialicé la presentación No. 7 del proceso de cualificación que tiene que ver con los aspectos técnicos y comprensivos a tener presentes en la construcción de las competencias para la Cátedra de la Paz.

Se recuerdan los tipos de competencias que considera el sistema educativo; las Básicas, que permiten desarrollar capacidades para la comunicación y el pensamiento racional, las Ciudadanas que favorecen la convivencia democrática y la solidaridad y las Laborales que tienen que ver con la apropiación de conocimientos y desarrollo de habilidades para el trabajo, que se desprenden de los planteamientos de la Comisión Delors de la UNESCO para la educación del siglo XXI: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos, Aprender a ser (Delors, 1996).

Acto seguido, se precisan los componentes estructurales en la elaboración de una competencia: - El verbo que identifica la acción en la que se tiene la capacidad de agencia, - El Contenido o Sujeto sobre quien recae la acción, - El Complemento que describe la finalidad contextual y, por último – La Condición, que define la forma de llevar a cabo la acción. En su lógica semántica es algo así como hacer tal cosa para alcanzar tal otra de esta manera.



Figura 8. Definición de Competencias de la Cátedra de la paz. *Elaboración propia.*

Una vez expuestos los presupuestos para continuar con la construcción epistémica de las Competencias de la Cátedra de la Paz, el grupo se divide nuevamente en los subgrupos que vienen trabajando, a cada uno se le entrega marcadores y pliegos de papel y se le asigna la responsabilidad de elaborar una propuesta borrador de las Competencias en Educación para la

Paz, Cultura de Paz y Desarrollo Sostenible para dos grados escolares. Teniendo en cuenta la experiencia y el conocimiento de los docentes en primaria y secundaria se debieron hacer algunos reagrupamientos, así se conformaron tres grupos de docentes de primaria que deberán trabajar alrededor de las competencias para Jardín y los cinco grados que conforman la primaria y otros tres grupos de profesores de Bachillerato para dar cuenta de las competencias de los grados de sexto a once.

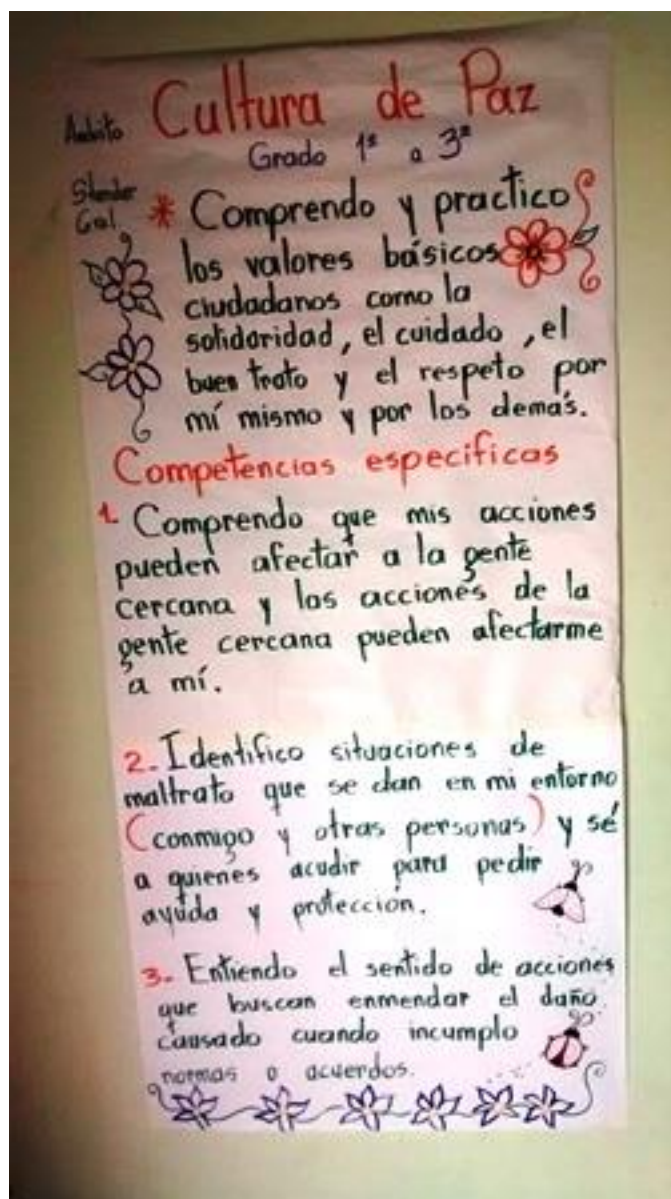


Foto 6. Construcción colectiva de las Competencias de la Cátedra de la paz.

Durante el trabajo en grupos me acerqué a cada uno para conocer su forma de trabajar, involucrarme en los diálogos en que se han envuelto para la definición de la tarea y motivar la discusión buscando pensar en su sentido pedagógico, a propósito de las reflexiones que han tenido lugar en las diferentes jornadas de formación. Me permití conocer de sus experiencias docentes, las desavenencias entre compañeros, los proyectos de aula, en el marco narrativo de un anecdotario escolar que disputaba tiempo en la conversación con temas relacionados con la vida familiar, la crianza de los hijos, los padecimientos físicos, las dificultades económicas y la vida en el vecindario.

7.2.3. La Novena Jornada: Construcción epistémica de las Competencias de la Cátedra de la Paz.

Se inicia con la canción “De dónde vengo yo” (Ver Anexo 4), de la agrupación chocoana Choquibtown¹⁶. Para marcar la insistencia de la necesidad de un saber construido desde el contexto de su enunciación.

En la jornada anterior se construyeron las propuestas en borrador de las Competencias por grados, en la de hoy nos dedicamos a la presentación, por parte de cada subgrupo, de las competencias formuladas, siendo este el momento de la puesta en consideración de lo elaborado, en el que el grupo general hace aportes, sugiere correcciones o agregados, en un proceso dialógico de ampliación comprensiva de lo construido, a partir de la experiencia y conocimiento de los otros.

Elaboraciones de sentido alrededor de los verbos usados, su correspondencia para el nivel de formación, su pertinencia o inadecuación, o de los contenidos definidos, su precisión y

¹⁶ Agrupación musical oriunda de Quibdó, capital del Departamento del Chocó en la región pacífica del país.

correspondencia con la acción, su naturaleza en términos del saber, del hacer y del ser o en relación con las didácticas y formas de la experiencia pedagógica, que como lo dice la norma deben procurar el diálogo y la reflexión crítica en ambientes de aprendizaje lúdicos y creativos.

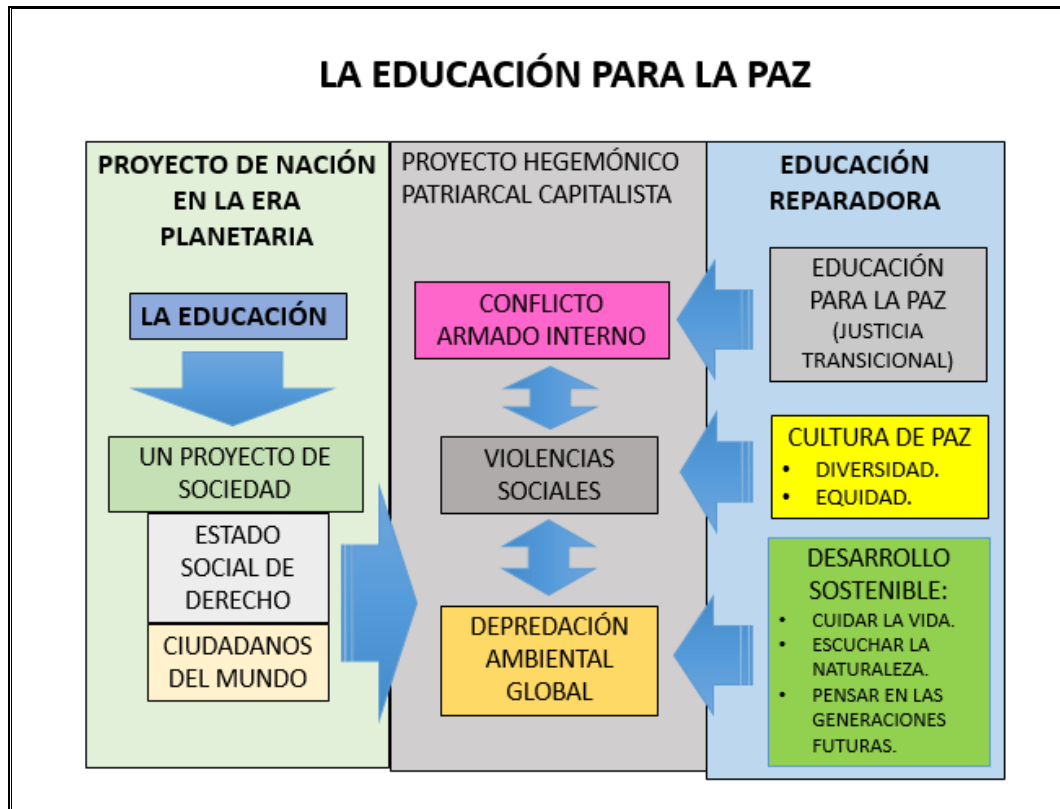


Figura 9. La educación para la paz, la democracia y el desarrollo sostenible.

Elaboración propia.

En la última parte de la jornada de manera conjunta hicimos un modelo de oficio dirigido al consejo académico de las instituciones educativas donde se presenta el documento propuesta de las competencias de la Cátedra de la Paz para ser revisado a la luz del PEI y el currículo, por parte de ese organismo escolar y de ser avalado, se incorpore y se socialice a la comunidad educativa.

7.3. Prefiguración de un Plan de Acción para el mejoramiento continuo y el impacto de la Cátedra de la paz.

“Lo que podría llegar a ser”.

7.3.1. La Décima Jornada: Conociendo Experiencias de Construcción de Paz en el territorio.

En la jornada anterior un profesor que además es cantante y compositor, me solicitó tener la posibilidad de dirigirse al grupo para compartir un par de canciones sobre la paz, debido a la tarea extensa que aún teníamos por delante, le manifesté mi agrado sobre dicha petición pero le pedí que una vez avanzáramos lo suficiente le daría el espacio, situación que no se dio ese día, por lo que prometí al maestro hacerlo en esta ocasión y antes de dar inicio a las actividades del día de hoy se acerca a mí y me hace entrega de un CD con las composiciones que ha grabado y de las que quiere compartir un par de canciones.

Me permití entonces dirigirme al grupo para comentarles el deseo del profesor Luis Fernando en dedicar una canción de su autoría a este proceso, acto seguido el profesor solicita al monitor buscar el video por internet de la canción “Plegaria Nacional de la Educación. Por una nueva humanidad en una nueva Colombia”. Mientras el video rodaba el profesor entonaba con gran vigor las letras de la canción, fuerza que parecía efectivamente impulsada por su alma, a quienes lo escuchábamos por primera vez logró transmitirnos tal emoción, máxime que la canción exalta la sabiduría milenaria y el amor universal que en ultimas debería ser el propósito de todo proyecto educativo.

La bandera del país y sus colores son una constante en las imágenes del video musical, en la cara de una joven u ondeando con cierta placidez amarrada a una asta, y también es una serie

de términos y estribillos que revelan, en la letra, la amplia valoración de la educación y la ciencia, como de la vida espiritual cristiana, circunstancias en las que la metáfora de la luz que vence a la oscuridad, el bien sobre el mal, se relaciona con la ciencia que vence a la ignorancia; es el mensaje que siembra el profesor Luis Fernando con su canción, que todos reconocimos con un fuerte aplauso.

La composición musical permitió dar paso a una conversación muy sentida que se alargó hasta la hora del refrigerio, charla en la que el amor nuevamente se impone como necesidad en las sociedades contemporáneas; la profunda crisis ética y política que viven las sociedades modernas es una crisis de desamor, de total ausencia de la solidaridad en la que el individualismo y la racionalidad utilitarista han llevado a la cosificación y mercantilización de las relaciones. Antes de usufructuar y enfrentarse las sociedades modernas por la libertad o por la igualdad, debieron haber optado por el fortalecimiento de la solidaridad entre las personas y los pueblos, para que, ya sea de uno u otro lado, las personas y los pueblos se cuiden y se respeten, como consecuencia de ser sociales y sociables.

En la tarde les presenté el documento ya consolidado que contiene las Competencias de la Cátedra de la paz de la Zona Norte del Valle, dado que lo presenté en el programa de Word, con ayuda de un video beam, se dio chance nuevamente de hacer algunos ajustes.

Luego del refrigerio, le manifesté al grupo mi interés en que conversáramos sobre algunas situaciones que si bien han sido objeto de comentarios y exaltaciones de admiración algunos, de perplejidad otros, sentía la necesidad de hacerles una devolución de los mismos en términos de una propuesta. Me dispuse a expresarles que en el transcurso del proceso de formación he podido percatarme de un conjunto de situaciones relacionadas con la posibilidad de que la Cátedra de la paz alcance sus propósitos; en primer lugar, consideraba que hay acciones, sean estas actividades

o proyectos que se han desarrollado o se vienen realizando y que sería muy valioso recogerlas en sendos procesos de sistematización, para divulgarlos y que tales acciones puedan ser replicadas en otras instituciones educativas y se conviertan en buenas prácticas.

De igual forma, siento que en ocasiones nos hemos enfrentado en este espacio con asuntos que se resisten a su intervención, algunos de ellos de la esfera personal o familiar que el docente el estudiante y es posible que hasta el mismo padre de familia han vivido y que es causa de malestar en el colegio o la casa y nadie se atreva a comentar, otros que constituyen dilemas éticos ciudadanos, que es necesario evidenciar, comprender y darles trámite.

Situaciones que ameritan ser objeto de estudio, investigaciones que nos permitan construir conocimiento y ampliar nuestra comprensión de tales acontecimientos y circunstancias, por ejemplo, la educación familiar y la relación familia – escuela, o la necesidad de conciencia ciudadana alrededor del cambio en prácticas y hábitos relacionados con la convivencia y el cuidado del ambiente. El conocimiento que se genere en los procesos investigativos permitirá a los diferentes actores de la comunidad educativa y a todos en conjunto, incorporar nuevas acciones que favorezcan el bienestar individual, familiar y/o comunitario.

No se hicieron esperar los profesores interesados en intervenir con el ánimo de ampliar las situaciones que bien pueden ser objeto de sistematización o de investigación: respecto de lo primero, recuerda la profesora Yuly algunas de las acciones realizadas por el GAGEM del Norte que continuamente realiza talleres, invita expertos, se diseñan campañas, entre otras actividades que bien valen la pena sistematizar. La profesora Patricia recuerda la invitación para la próxima sesión a su institución educativa a un evento especial de paz, donde nos contarán de su experiencia relacionada con su proyecto de paz y convivencia escolar, el profesor Gonzalo, durante el receso me comenta que tiene una idea para desarrollar en la vereda donde trabaja, se

trata de una Casa de la Cultura, no veo propuesta más pertinente para construir una cultura de paz.

Y respecto de circunstancias cuya intervención requiere la producción de conocimientos e información para tomar las mejores decisiones, algunos maestros hicieron referencia, por ejemplo, a la agresividad en estudiantes por abandono o violencia en casa, los conflictos que se gestan en las desavenencias entre el discurso liberal de la escuela moderna y el discurso tradicional de la familia, sobre todo en la zona rural, la completa indiferencia de la ciudadanía a acatar las mínimas normas de convivencia, entre otros.

Estos asuntos, les dije, y el temor, ya manifestado en momentos anteriores por mí y por otros de ustedes, de que la Cátedra de la paz vaya a caer en el triste destino de convertirse en un recital de definiciones sobre los valores y agotarse en los límites que le impone el aula de clases, hacen que el día de hoy venga a proponerles la conformación de una red de maestros de la Cátedra de la paz, esto es, una alianza entre las instituciones educativas para intercambiar experiencias y aprendizajes relacionados con los temas que contempla y convoca la Cátedra; una red para sistematizar experiencias significativas en la construcción de una cultura de paz y desarrollo sostenible, llevar a cabo proyectos de investigación que generen conocimiento pertinente para la ampliación de conciencia sobre los problemas actuales relacionados con la paz y la calidad de vida en la escuela, la familia y la comunidad y desarrollar una estrategia de divulgación y apropiación de tales experiencias y conocimientos que efectivamente logren los objetivos trazados desde la Cátedra de la paz.

7.3.2. La Décimo primera Jornada: Visita a la Institución Educativa San José; un proyecto de paz en el lugar propicio.

Como dicen por ahí, “lo prometido es deuda”, el encuentro esta vez se realizó en el colegio San José del municipio de La Victoria, aceptando la invitación que nos hicieron los profesores del plantel que asisten al programa de implementación de la Cátedra de la paz.



Foto 7. Visita a la Institución Educativa San José del municipio de La Victoria. Dic/2015.

Llegamos al sitio de encuentro, una variante destapada en la carretera que de Zarzal conduce a La Victoria, allí llegamos como siete docentes, minutos después arribaron los profesores del colegio San José en moto y los seguimos hasta la institución, ubicada en una zona rural, un paraje de la naturaleza, que inspira tranquilidad, regocijo y buena energía. Allí nos

estaban esperando otros docentes con una pancarta que nos daba la bienvenida al grupo de docentes de la Cátedra de la paz.

Fuimos conducidos hacia el restaurante del colegio donde le rector nos dirigió unas palabras de exaltación y agradecimiento al grupo de docentes por la visita y nos ofreció un delicioso desayuno. Después de comer nos trasladamos por unos pasillos llenos de plantas a lado y lado, hacia el aula máxima donde el rector nuevamente nos saluda frente a todos los estudiantes, quienes igualmente con un aplauso corresponden nuestra visita.

Durante el transcurso de la mañana tuvimos la fortuna de poder presenciar diversidad de actos culturales, presentaciones teatrales, cuenta chistes, una pareja de jóvenes que llenaron de emoción el auditorio y, entre acto y acto se realizaba la premiación de estudiantes y profesores cuya actitud y comportamiento en el año se haya destacado como promotores de convivencia y paz. Pude entender que se clasificaron en categorías y llevan un registro sistemático de buenas acciones y además se tiene en cuenta la votación de los estudiantes.

Se entregaba a los premiados una medalla en cristal que simboliza la transparencia de la paz, según lo explicó uno de los profesores del plantel educativo y, de manera sorpresiva soy llamado a recibir, junto con otros docentes del proyecto de la Cátedra de la paz, la medalla al reconocimiento por ser profesores que construimos cultura de paz en la región.

Después del llamado del presentador, el auditorio quedó a la espera de que pasáramos al frente a recibir el premio, mientras nosotros seguíamos en la confusión producto del inusitado llamado, no obstante, a los segundos reaccionamos y acogimos el ritual de la premiación. Frente auditorio agradecemos la invitación y la acogida y los felicitamos por su esfuerzo colectivo en construir una cultura de paz. De mi parte solo atiné a agregar, recogiendo el sentimiento de

tranquilidad que inspira tanta naturaleza y tanta frescura en el ambiente, obligan a vivir en paz, es lo más consecuente con su territorio.

Como era de esperarse el colegio tiene modalidad de bachillerato agropecuario, conversando con algunos estudiantes, comentaban que ese es el énfasis, el Sena apoya la labor formativa en el tema agropecuario; hay actividades de siembra en huertas, crían cerdos y tienen algún ganado vacuno. La sede donde nos encontrábamos es la Concentración de Desarrollo Rural San José, en el corregimiento de San José, tiene aproximadamente setecientos estudiantes y cubre las necesidades educativas de los niños niñas y adolescentes de los corregimientos de Holguín, Miravalles y por supuesto, San José.

Los pocos chicos con los que tuve oportunidad de intercambiar algunas palabras, se encontraban en grado décimo, además de su amabilidad e inteligencia, me pareció especial que el corto diálogo tomó como cauce temático las profesiones, en una tensión que enfrentan hoy día los jóvenes del campo: una profesión, si es posible, para volver a con mejores conocimientos a la actividad agropecuaria o una profesión que, buscando mejorar la calidad de vida, los obligue, por oportunidades laborales, a emigrar hacia la ciudad.

Finalizado el evento, como si las atenciones hubiesen sido pocas, el grupo de profesores y el señor rector del colegio nuevamente nos condujeron al restaurante escolar para almorzar.

Me parece que esta fue una ocasión para que el grupo de profesores, a través de la generosidad de los compañeros de la institución educativa San José, aprendiera sobre la convicción y el entusiasmo que debe haber en las acciones que emprendamos, en estos orbita el sentido de las acciones de su proyecto de paz, en tal sentido, es evidente que hay cosas muy valiosas que se pueden compartir y podemos aprender, de las ideas, las acciones y, como en este

caso, las actitudes de los otros. También hay otras que se pueden hacer juntos, tales como caracterizar, analizar, evaluar, interpretar para transformar.

7.3.3. La Décimo segunda Jornada: El Árbol de la paz del maestro Omar Rayo.

Este era último encuentro del grupo de maestros y maestras participantes del proyecto de implementación de la Cátedra de la paz, de la Secretaría Departamental de Educación y, en la décima jornada habíamos decidido realizarlo con una agenda lúdico-cultural en el municipio de Roldanillo que comenzó con la visita en horas de la mañana al museo del maestro Omar Rayo y a mediodía continuo en un balneario del municipio, donde, antes de almorzar, disfrutar de la piscina y recrearnos un poco, decidimos ponernos de acuerdo respecto de la idea de la Red de Maestros de la Cátedra de la paz.

Efectivamente el día comienza convocados en el parque principal del municipio donde quedamos de vernos para ir juntos al museo y aprovechar el descuento por tratarse de un grupo cuasi-institucional. No obstante, la visita al museo comienza antes de llegar al municipio, con la exposición a manera de avisos, a todo lo largo de la vía entre Zarzal y Roldanillo, de obras de arte.

En el portal del museo Omar Rayo, una edificación moderna diseñada en módulos por el propio pintor y escultor, antes de ingresar nos tomamos la foto del grupo y ya adentro estuvimos acompañados de un guía que nos describía cada una de las exposiciones y obras, nos complacíamos en sus formas estéticas y perfectas, que han logrado reconocimiento a nivel mundial, nos cabe admirar y sentir orgullo por este insigne vallecaucano.

En la zona de jardines y esculturas conocimos la obra que el maestro Rayo dedicó a la paz, denominado “El Árbol de la paz”, que, algunos comentamos podría ser el símbolo que identifique la Red.



Foto 8. Grupo de maestros y maestras participantes del proceso de implementación de la Cátedra de la paz en la zona norte del Valle del Cauca.

Antes de abandonar el lugar, tuve la oportunidad de conocer la directora del museo, la señora Águeda Pizarro, viuda del maestro Rayo, con quien entablé una corta conversación relacionada con el proyecto de la Cátedra de la paz, tema respecto del cual me comenta que la fundación Museo Omar Rayo hace poco realizó unos talleres artísticos con ex paramilitares en proceso de reintegración. Coincidimos que el arte y la cultura son aliadas fundamentales para construir una cultura de paz y se hace necesario seguir tejiendo lazos de apoyo que fortalezcan la relación arte y cultura y educación, para desarrollar la capacidad de ser y hacernos sensibles y nos pone en un plano de conciencia estética que permite el darse de la diversidad, de otros

mundos, con los que necesariamente hemos de convivir. Nos despedimos de la directora reafirmando el interés mutuo en apoyarnos, en la medida de las posibilidades del museo y el grupo de maestros y maestras que lo deseen y lo definan.

Luego de esta grata visita, nos trasladamos al balneario Hawaii, donde, una vez llegamos nos dedicamos a conversar sobre la importancia de realizar acciones conjuntas de apoyo y colaboración, entre las instituciones educativas, sus docentes y sus estudiantes.

Se plantea la posibilidad de crear una red de maestros de la Cátedra de la paz, respecto de la cual se hace una propuesta teórica y metodológica para dar forma al componente pedagógico de la red (Ver Esquemas 5 y 6).

El esquema 5 identifica los ejes teóricos, que responden a un ejercicio epistémico situado en contexto que se construye en el diálogo de saberes en un escenario de *interculturalidad*, una experiencia en todo caso desde la *pedagogía crítica* en la medida que propone la discusión sobre la paz y la convivencia en el cuestionamiento de la violencia producto de la imposición y dominio del orden hegemónico de occidente, acción liberadora posible en la apelación a la memoria histórica para elaborar las interpretaciones que favorecen la comprensión de la realidad socio-histórica.

El esquema 6, por su parte, presenta de manera gráfica la ruta metodológica que podría orientar el trabajo en red de los maestros alrededor del mejoramiento de las acciones de la Cátedra de paz y sugiere una experiencia circular de construcción del conocimiento cuyo eje dinamizador lo constituye la *Comunidad Educativa*, que participando de manera activa en círculos de reflexión y en procesos investigativos, generen conocimiento para la acción colectiva, la educación popular y la movilización social para la construcción de una cultura democrática y en paz.

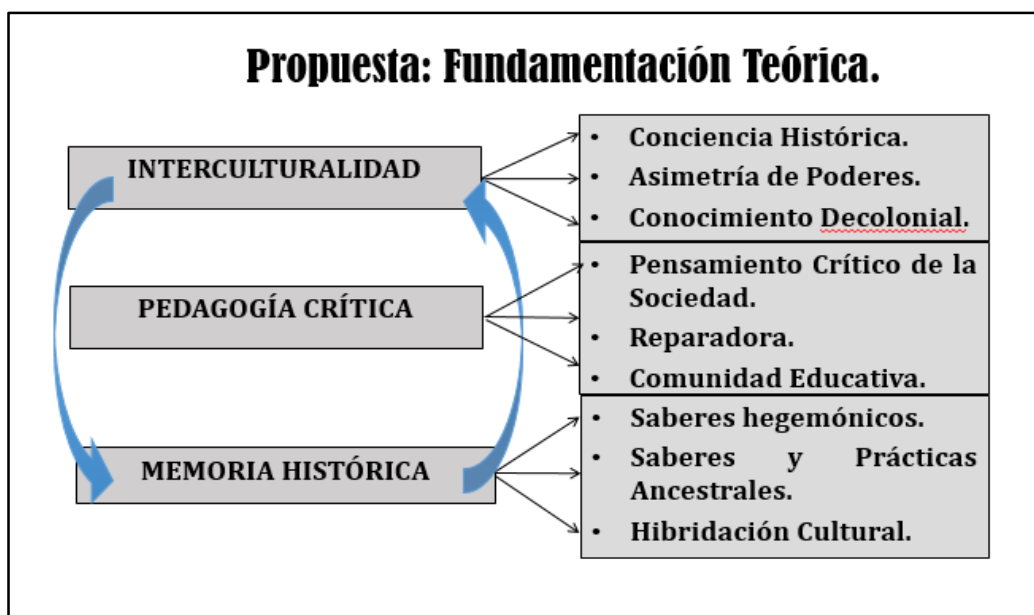


Figura 10. Propuesta de fundamentación teórica de la Red de Maestros de la Cátedra de la paz. *Elaboración propia.*

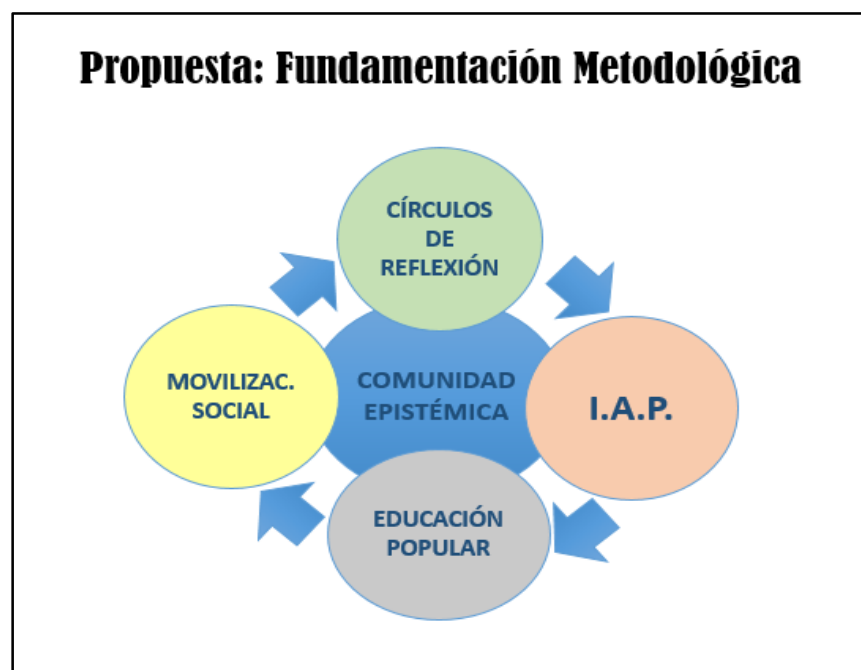


Figura 11. Propuesta de Fundamentación Metodológica Red de Maestros Cátedra de la paz. *Elaboración propia.*

Si bien en el capítulo siguiente permitirá develar en detalle las significaciones que los maestros y maestras construyeron en el proceso de implementación de la Cátedra de la paz, a continuación, se hace referencia a algunas situaciones que recogen a manera de síntesis, las doce jornadas.

Pese a las dificultades iniciales relacionadas con difusión clara y suficiente del proyecto en las diferentes instituciones educativas, el poco apoyo de directivas en algunos casos, se logró consolidar un grupo importantes de docentes interesados, animados y con avidez creativa, que comprendió el reto y la necesidad de reflexión y construcción de conocimiento para una cultura de paz.

La apropiación del proceso de implementación como un acto constructivo y creador, imprimió a la experiencia un carácter vivencial que la impregnó de un ritmo propio que resulta de la conciencia de dificultades y obstáculos específicos que responden a necesidades y posibilidades genuinas; necesidad de contar y posibilidad de aprender de la experiencia ajena, necesidad de comprender y posibilidad de escuchar.

La cohesión empática del grupo a partir del reconocimiento de los sentimientos y las emociones que constituyen la práctica educativa, no obstante, el privilegio de la razón, permite entender la importancia del vínculo en la producción de un conocimiento desde la solidaridad para una convivencia en paz. En la configuración de un clima pedagógico tal, tuvo un papel determinante compartir canciones, videos, poemas, es decir, la expresión estética.

Posee una gran riqueza movilizadora de sentidos, posibilidades de aprendizaje y de establecer lazos solidarios, la realización de actividades conjuntas entre las instituciones educativas de los diferentes municipios; jornadas de intercambio de experiencias, visitas a museos, participar de actividades de construcción de paz de otros maestros, en si dan testimonio

de una cultura de paz, que disfruta de compartir y es sensible a las expresiones estéticas y sublimes de lo humano.

8. La Discusión: Develamientos del sentido de la Cátedra de la paz

La dialectización de la experiencia en este proceso de sistematización de la implementación de la Cátedra de la paz en la zona norte del Valle, a partir de los ejes conceptuales tratados en el marco teórico en diálogo con la vivencia narrada, revelan cinco categorías de análisis que, en la medida de lo posible, buscan recoger el sentido que los maestros dieron a la experiencia:

1. Ciudadanía social y participativa.
2. Territorialidad y Contextualización.
3. Una educación reparadora.
4. La apelación a la memoria.
5. La participación de la naturaleza.

En las siguientes líneas se describen en detalle el modo de emerger de las cinco categorías mencionadas:

8.1. Ciudadanía social y participativa - (DEMOCRACIA – PAZ – CONFLICTO).

Formar los ciudadanos y ciudadanas activo/as y participativos/as que requiere una sociedad en postconflicto, que renueva su democracia.

La profundización de la democracia, como hecho esperable resultado de un proceso de paz que, llevado a cabo para resolver un conflicto armado de naturaleza política, como el que se ha dado entre el Estado colombiano y la guerrilla de las FARC en La Habana, Cuba, significa la legitimación y reivindicación de derechos ciudadanos en torno a mejores y más equitativas posibilidades de acceso a condiciones sociales, políticas y económicas que lo favorezcan, es por ello que se invita a pensar el sentido y pertinencia de la Cátedra de la paz, necesariamente

relacionados con los principios del Estado Social de Derecho consagrados en la Constitución Nacional de 1991, que en sí misma puede considerarse un pacto de paz, en ese entonces dado entre el Estado y algunos grupos rebeldes como el M-19, el EPL, Quintín Lame, entre otros (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, pág. 149).

La participación es la clave en un proceso de renovación de la democracia, su configuración en formas cada vez más inclusivas, pertinentes y genuinas, no reducidas al ejercicio del voto y la militancia partidista, sino una que se expresa en la organización y movilización social, de trabajo en red desde la que actúa una sociedad civil organizada entorno a la defensa del bien común y que logra incidir en el desarrollo y orientación de la sociedad.

Esa participación, que es la participación que viene abriéndose campo desde la Constitución del 1991, requiere de ciudadanos y ciudadanas que, en su condición de mayores de edad, obran según la capacidad Kantiana de pensar por sí mismos y esto lo garantiza una educación que procure una cultura política mínima, que desarrolle la intuición básica de un saberse ciudadano o ciudadana que se hace cargo responsablemente de las decisiones que le corresponde tomar en tanto tal.

Efectivamente, la coyuntura histórica que atraviesa en la actualidad el país, constituye un acontecimiento que marca una inflexión en relación con la manera como veníamos enfrentando la violencia política; los diálogos de paz ponen a la sociedad colombiana en un horizonte posible de reconciliación y consecución de una paz estable y duradera, en la que es determinante la participación cualificada e informada de la ciudadanía, una participación en la que las organizaciones de la sociedad civil y la institucionalidad logran conjugar esfuerzos en estrategias educativas que construyen y potencian el capital social necesario para fortalecer la convivencia y la solidaridad.

8.2. Territorialidad y Contextualización - (CULTURA - TERRITORIO – PAZ).

La comprensión del complejo entramado del tejido social, político y económico que constituye el territorio intercultural de las localidades, las regiones y el país.

Esta necesidad de contexto que experimentan hoy día la construcción de las políticas públicas en su histórica tendencia a ser formuladas desde la lógica top-down, se refleja en la perspectiva territorial que se pretende dar al tema de la paz en el Acuerdo con las Farc, con la adopción de los llamados Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) (Mesa de conversaciones de La Habana, 2016).

Giménez sostiene que el concepto de territorialidad, encierra un gran valor significativo desde una perspectiva intercultural...”no sólo para entender las identidades sociales territorializadas, como las de los grupos étnicos, por ejemplo, sino también para encuadrar adecuadamente los fenómenos del arraigo, del apego y del sentimiento de pertenencia socioterritorial, así como los de la movilidad...” (Giménez, 2001, pág. 6).

Planteamientos que ciertamente expresan la valoración que el territorio adquiere para sus habitantes, en tanto sus espacios son significados como escenarios donde tienen lugar las historias individuales y colectivas, en cuyas tramas se configuran relaciones de pertenencia e identidad socioterritorial (Giménez, 1996, pág. 11).

Una concepción del territorio que refleja de manera particular, la relación que construyen las pequeñas localidades como los municipios, las comunidades rurales y los grupos étnicos, relaciones, entre otras cosas, íntimas, intersubjetivas y cuasi-sagrada.

En la misma línea discursiva Garay¹⁷, desde la perspectiva de la complejidad, sostiene que el territorio constituye el espacio donde se desarrolla la vida, se configuran las relaciones culturales y se reproducen las contradicciones sociales y políticas.

Creo importante plantear que el retorno de la noción de territorio (Santos, M. citado por Gómez & Hadad, 2007) es correlativa y revela la tensión que en la actualidad se presenta entre los mundos locales, incluso nacionales, con la expansión del proyecto con vocación hegemónica de la globalización económica del capitalismo transnacional en la actualidad, que amenaza la existencia de las culturas locales, en una reducción extrema de la valoración de los territorios como lugares de extracción de materias primas para la sociedad de mercado, situación que implica una des-territorialización, entendida como “desanclaje respecto de su vínculo con el territorio” (Gómez & Hadad, 2007) y su re-territorialización en términos de la lógica homogenizante imperante, frente a la cual reacciona la noción de territorialidad reafirmando la diferenciación y la posibilidad de la diversidad cultural en la relación con la significación del territorio de vida.

De otra parte, volviendo al ámbito educativo, es precisamente el espíritu de pertinencia que justifica la construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI) que da al currículo sentido en la práctica pedagógica favoreciendo la comprensión de la realidad en la que habita la comunidad educativa, su contexto histórico-cultural y social en que se relacionan las personas, en esta apertura significativa a lo que Habermas denomina el mundo de la vida (Habermas, 1999).

El contexto mundano-vital en el que está instalado el sujeto concreto es propiamente su territorio de vida, región o localidad en cuyos espacios y condiciones despliega los planos de su

¹⁷ Planteamientos de Luis Jorge Garay en su intervención en el panel de expertos sobre el desarrollo rural, realizado en el marco del VIII Coloquio Internacional de Políticas Públicas, que tuvo lugar en la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, los días 5, 6 y 7 de octubre de 2017.

existencia, su cotidianidad regida por la cultura en la que se ha inscrito el sujeto en lo social, pero en la que, de otra manera, expresa y afirma su singularidad.

La cultura es condición determinante para que se dé el sujeto, es a ella donde arriba como resultado del proceso de socialización y es en sus espacios de recreación simbólica y de transformación de las condiciones materiales de existencia que el ser humano socializa y se hace así sujeto; desde donde se enuncia esta reflexión, en la esquina alta de América del Sur, país tropical de geografía montañosa donde comienza la cabellera de la cordillera de los Andes, territorio signado por el acontecimiento histórico, en un principio desde la mirada eurocéntrica definido como descubrimiento de América, pero que desde la condición del territorio que es sometido y colonizado, se entiende como una invasión en la que se ha despojado al indígena de sus tierras y su cultura, se le ha rebajado a la situación de subalterno y se ha impuesto de manera violenta el proyecto europeo de la modernidad (Dussel, 1994) (Freire, 1993) (Lander, 1999) (Santos B. , Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipatoria, 2006).

Inaugurándose una gran paradoja en la configuración de la realidad mundial luego de este hecho histórico hasta nuestros días, el proyecto emancipador de la modernidad se expande de manera colonial y hegemónica, ¿acaso cómo puede la libertad ser impuesta?

En Latinoamérica es imperativo un ejercicio intelectual, de racionalidad que permita el develamiento y la reflexión crítica del saber colonial que instrumentaliza y cosifica, una lectura intercultural que reafirme la diversidad étnica y aspire a la simetría en el reconocimiento y legitimidad de los saberes y prácticas culturales de resistencia y no correspondencia con la ideología y los valores dominantes (Santos B. , Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipatoria, 2006).

En la actualidad, dejamos de ser ciudadanos al interior de cada país, ahora somos ciudadanos del mundo, donde para agenciar nuestra libertad y vida digna y cuidar de la vida ajena, operamos en un contexto complejo de mundialización caracterizado por la tensión Local-Global, en un absoluto desequilibrio de poderes donde se impone como dominante el modelo de desarrollo neoliberal de economía privada abierta, global que viene invadiendo, transformando las condiciones materiales y simbólicas de existencia y que ha convertido la violencia, la guerra y el sometimiento colonial en las formas privilegiadas de las relaciones económicas, políticas y sociales del mundo actual.

Constituye una evidencia cada vez más generalizada lo fuertemente influenciadas de las lógicas utilitaristas del comercio, que se encuentran las localidades, barrios y comunidades y la convivencia cada vez más está siendo determinada por factores generadores de violencia que responden a problemas del orden global como el tráfico de drogas, el comercio de personas.

La lectura del contexto social, político, económico, institucional y cultural da pertinencia al conocimiento y justifica, dando sentido a la necesidad de una formación en la que se construye desde el contexto, una praxis que en el sentido crítico, opere transformando la realidad, en un ejercicio que en el ámbito latinoamericano se entiende como decolonial, esto es una práctica epistémica que se orienta a la reafirmación y reivindicación de la posibilidad de proyectos alternativos que se constituyen en resistencia al neocolonialismo, esfuerzos por filosofar desde un ángulo del pensar desde la condición de subalternidad histórica con el propósito de subvertir los valores y el estilo de vida de las sociedades del mercado, en un proyecto intelectual de interculturalidad crítica (Dussel, 1994) (Mignolo, 2007) (Walsh, 2010).

Se trata de reconocer en el territorio el lugar físico, pero también imaginario, ideado, construido y llenado de sentido desde las prácticas culturales, no es un simple asunto de habitar, sino de saber vivir en la morada.

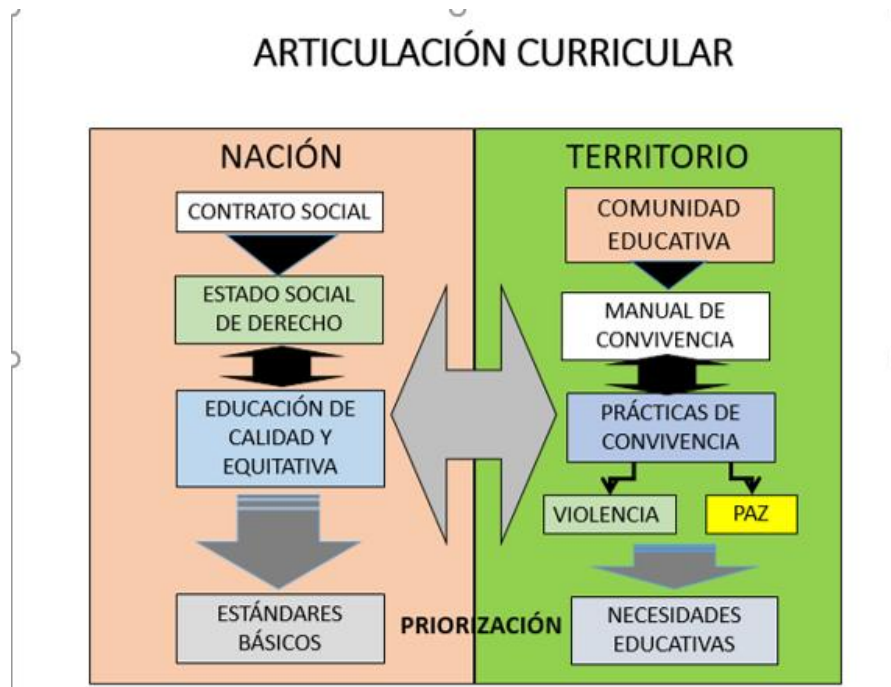


Figura 8. Articulación curricular Nación – Territorio en Convivencia y paz.

Elaboración propia.

8.3. Una Educación Reparadora – (AFECTIVIDAD – CONFLICTO – PAZ).

En dos sentidos, por un lado, una educación con la capacidad para atender las situaciones de afectación psicosocial de la población de niñas, niños y adolescentes que han sido víctimas del conflicto armado. En tal sentido es necesario desarrollar estrategias donde los profesores puedan cualificarse para saber orientar tales casos, pero también la comunidad educativa debe dar lugar a su capacidad para acoger y favorecer la recuperación.

La construcción de una propuesta curricular que dé cuenta de una Educación Reparadora, que comprende la afectación y el sufrimiento emocional de los niños, las niñas, los adolescentes,

los padres de familia y en general las comunidades educativas afectadas por el conflicto armado y como ello repercute en la formación de los estudiantes.

De otra parte, la educación reparadora refiere el giro hacia la formación en los afectos que hoy día urge a la sociedad y a la educación, que interroge las emociones, reflexiones los sentimientos y oriente las pasiones, una educación que nos haga más razonables, a la manera de Rawls (Rawls, 2006), que reafirme en el sujeto una idea de justicia en la que obra con los otros como ciudadanos libres, iguales y con capacidad de razonar, según lo que es justo para todos y todas, en una praxis de racionalidad comunicativa (Habermas, 1999), agregaría, desde la solidaridad o fraternidad.

La vuelta hacia condiciones de convivencia pacífica y de vida democrática, ya sea en la superación de conflictos armados o de dictaduras, ha sido compleja y dolorosa y ha debido pasar por un arduo proceso de reconocimiento entre las partes en conflicto, de la responsabilidad en el mismo y el desafío que implica la posibilidad de enfrentarlo no desde las armas y el sometimiento arbitrario, sino desde la democracia, la justicia y la capacidad de acordar la vida en común, reto que invoca la necesidad de encontrarnos en las diferencias, esto posible a través de la condescendencia al otro, en un gesto que se entiende en el plano de la fraternidad, de la solidaridad.

La era del postconflicto armado, igualmente, se enfrenta a una gran crisis ética en el ejercicio de la política, acostumbrada y adicta, desde hace ya un buen tiempo, a un coctel mortífero de armas, tráfico de influencias, mafia y corrupción, plantea un desafío en términos de la imperiosa transformación que es menester adelantar, una profunda reforma del ejercicio de una política sin armas, transparente y ampliamente participativa, pero también sin odios donde la

sociedad en su conjunto asume compromisos reales con el pleno respeto al pluralismo ideológico, hacia la democratización social, económica y cultural de la sociedad colombiana.

De los tres principios de la revolución francesa: libertad, igualdad y fraternidad, esta última constituye el fundamento de la vida social, la realización humana solo es tal si cada quien y todos, la podemos alcanzar, como lo reza un antiguo principio cooperativo: "...es el pleno convencimiento de que nadie puede llegar a la meta si no llegamos todos". Es lo que en las tradiciones Surafricanas llaman Ubuntu, término de origen Zulú y que significa "Soy porque nosotros somos" (Tutu & Tutu, 2014) y fue el principio ético que inspiró la Comisión de la Verdad y Reconciliación, resultado de las negociaciones para la superación de la violencia racial a Suráfrica bajo el régimen de dominación blanca conocido como el Apartheid (Tutu & Tutu, 2014).

Pero en la cultura Occidental, como lo expone el profesor Baggio, de los tres ideales de la revolución francesa, la fraternidad ha sido olvidada y poco tratada, respecto de los amplios desarrollos conceptuales que se encuentra sobre la libertad y la igualdad (Baggio, Orrego, Salvat, & Vatter, 2007). La fraternidad es la que demorará más en comprenderse e incorporarse a la vida de las naciones y los pueblos...Esperemos no sea demasiado tarde cuando llegue ese día.

Sin lugar a dudas, esta gran crisis de desamor se resuelve reconociéndonos afectivos, cuidando con las palabras y las acciones a los demás, se ha vuelto imperativo reinventar el humanismo y otear posibilidades para la solidaridad que nos permitan fundar relaciones basadas en el reconocimiento de la diferencia y la igualdad de oportunidades y el respeto a la vida y a la participación de la naturaleza en el desarrollo.

En términos de Fals Borda se trata de una educación para la formación de seres sentipensantes (Fals Borda, Una sociología sentipensante para América Latina, 2009), con

capacidad para construir un saber en lo diverso, afectivo y razonable a la vez, que configura un horizonte de desarrollo en la solidaridad y con equidad.

8.4. La apelación a la memoria - (MEMORIA HISTÓRICA).

Conciencia desde la memoria histórica para no permitir por ningún motivo que tales hechos de violencia se repitan en el futuro.

Las nuevas generaciones deben incorporar de manera reflexiva y crítica la memoria de la guerra para reafirmar permanentemente la decisión de esta sociedad de superar el conflicto armado y profundizar la democracia, saber transformar las causas de la guerra y desactivar toda posibilidad de su repetición, es por esto que en el marco de la Cátedra de la paz se hace necesario hacer memoria histórica del conflicto armado.

En tal sentido, es responsabilidad de la sociedad y el estado y la educación, como una de sus instituciones fundamentales, preservar y transmitir la memoria del conflicto armado, además para prevenir a la sociedad frente a la aparición de tesis negacionistas y revisionistas (Comisión Colombiana de Juristas, 2007), como aquella sostenida en los últimos tiempos que niega la existencia del conflicto y propone ahistóricamente que en Colombia no hay subversión, sino grupos narcoterroristas que continuamente amenazan al estado democrático, planteamiento que aprovecha un fenómeno cuya consolidación en las últimas décadas ha significado su penetración determinante en todas las esferas de la vida nacional, el narcotráfico, que en el caso de la lucha armada ha representado su mayor fuente de financiación y del escalonamiento demencial de la guerra a finales del siglo pasado e inicios de este, con la conformación del narco-paramilitarismo.

Efectivamente, asistimos en los últimos tiempos a la narcotización del conflicto armado en el país, como una nueva fase en su degradación y en la que persisten las causas objetivas de la

confrontación y que le dan su estatuto en cuanto tal, a la luz del derecho a la rebelión consagrado en el derecho internacional, cuando el estado incumple o es incapaz de asegurar la satisfacción de las necesidades de la población y garantizar la aplicación de la justicia; el despojo de tierras al campesinado y su pauperización, la concentración en la tenencia de la tierra, la exclusión social, política y cultural de las comunidades étnicas, la falta de pluralismo político y la corrupción en el ejercicio de la política, son fenómenos de la historia del país que constituyen las causas de la guerra. Circunstancias a las que se agrega, como un elemento nefasto del inconsciente colectivo, la herencia del rencor político que dejó la violencia bipartidista desatada como consecuencia del magnicidio del líder liberal Jorge Eliecer Gaitán a mediados del siglo pasado y el poco pluralismo político que dejó la fórmula pacificadora del Frente Nacional, en nuestra débil democracia.

Sin lugar a dudas, de otra parte, el conflicto armado constituye una expresión de la tensión de la geopolítica mundial de la guerra fría en la segunda mitad del siglo XX, en la que la visión del desarrollo de las sociedades modernas se la disputaban el capitalismo y el socialismo y que significó para los países históricamente subalternos una tensión ideológica interna que particularmente en América Latina desencadenó, por un lado, la represión de movimientos sociales y subversivos a través de dictaduras militares afines a las clases dominantes capitalistas en el cono sur y, de otra parte, la configuración de conflictos armados internos provocados por la conformación de guerrillas comunistas alzadas en armas contra estados liberales capitalistas en Centro América y el Caribe, incluida evidentemente Colombia.

Fue evidente en el profesorado participante del proceso de implementación de la Cátedra de la paz, dado que en su mayoría son docentes de sociales, el amplio y crítico conocimiento sobre las causas del conflicto armado, que favoreció un diálogo inteligente en el que se hace

referencia a las desfavorables e inequitativas condiciones sociales, políticas y económicas para el desarrollo humano que enfrenta gran parte de la población del país.

Son un poco más desconocidas las consecuencias de más de cincuenta años de guerra: en las víctimas, sus seres queridos, el dolor de las pérdidas, la muerte de líderes, el sufrimiento en el desarraigo; la desinformación para generar zozobra, la desconfianza en la justicia y las instituciones, en la infraestructura, la destruida, pero también la que se ha dejado de construir y desarrollar, particularmente en el campo.

Y es sobre la base de este panorama dantesco y desolador de la victimización generada por esta guerra, que es necesario y urgente avanzar sobre las posibilidades de la paz; es este el marco de razonabilidad desde donde se emprende un proyecto de paz, la reparación integral a las víctimas, en un marco de justicia especial que favorece el paso de la guerra a la paz, conocido como la Justicia Transicional.

Es fundamental para una sociedad en proceso de prepararse para un posconflicto, que la comunidad educativa conozca las causas, las formas y las consecuencias de la guerra interna y que pueda participar en la discusión sobre las mismas, comprenda la necesidad de la adopción de una justicia especial que otorga beneficios a los alzados en armas para que estos puedan reintegrarse a la sociedad, a condición de que digan la verdad, reconozcan su responsabilidad y reparen a las víctimas material y moralmente; Verdad, Justicia, Reparación y Garantías de No Repetición, la Justicia Transicional, es entorno a ellos que se establecieron los Acuerdos con los grupos paramilitares en la Ley de Justicia y Paz de 2005 y determinaron lo convenido en los Acuerdos de la Habana con la subversión en el 2016.

8.5. La participación de la naturaleza (AMBIENTE – PAZ – CONFLICTO).

Los profundos cambios en el clima producto del calentamiento global que experimenta el planeta como consecuencia de la contaminación, la explotación a gran escala de los recursos naturales, la deforestación de bosques y selvas, la ganadería extensiva, el vertimiento de desechos tóxicos a mares y ríos, nos enfrentan hoy día con una cuestión trascendental: estamos agotando la posibilidad de la vida en el planeta; hemos arrinconado la vida hasta asfixiarla, infinidad de especies de flora y fauna ha desaparecido, gastamos a una velocidad más rápida que la capacidad de la naturaleza de recuperarse, estamos poniendo la vida en y del planeta en riesgo, ya sea de una catástrofe ambiental, el agotamiento del agua y la escases de alimentos o un enfrentamiento armado nuclear de proporciones inimaginables.

Replantear la relación que históricamente hemos establecido con el medio ambiente, hacia un modelo de desarrollo que garantice la sostenibilidad ambiental y las condiciones de vida necesarias para las generaciones por venir.

En la construcción de una cultura de paz, como es el propósito final no solo de la Cátedra de la paz, sino de la formación democrática en sí misma, pasa por una revisión de la lógica jerárquica, de dominio, control y explotación que está en la base de la cultura patriarcal de Occidente y en tal sentido, proponer un replanteamiento en las relaciones que establecemos con los otros y con la naturaleza, superando la objetivación que reduce a esta a la condición de recurso a utilizar, y reconociendo en ella la vida misma que busca participar de la planeación del desarrollo de las sociedades humanas.

Es por ello que la Cátedra de la paz propone como otro de los ámbitos de formación, pensarse la paz desde el desarrollo sostenible, donde se pone en cuestionamiento el modelo de

desarrollo centrado en un consumismo irracional que obliga a una producción desbordada y sin sentido de bienes y cosas, en cuya elaboración se agota y se destruye la naturaleza y, de otra parte, se genera un cúmulo de residuos que generan gran contaminación ambiental.

A las gentes y las sociedades actuales les es imperioso comprender que el desarrollo tecnológico, la generalización de la información, la globalización, nos han traído al extremo más próximo de los tiempos a los inicios de los que Morín denomina la Era planetaria (Morin, 2002), como lo recuerda Morín al advertir que tenemos un solo planeta donde vivir, una única casa, que debemos conservar y garantizar su calidad de vida para las futuras generaciones, la tierra.

En la misma operación deconstructiva en la que se advierte la necesidad de una participación más amplia y cualificada que reconozca la diversidad cultural de las poblaciones que constituyen la sociedad, se pretende el reconocimiento de la participación naturaleza en la planeación del desarrollo, como lo otro, siendo ese otro toda vida que no sea humana y con la que se cohabita el territorio, en nuestro caso, tropical, geográficamente accidentado con múltiples climas y pisos térmicos que favorecen la diversidad de especies, pero con gran fragilidad e inestabilidad ecosistémica.

Un ejemplo de ello es el evidente el dilema ético ambiental al que nos enfrenta la situación relata por las maestras del municipio de Zarzal y que históricamente ha enfrentado a la academia con la industria, sin que aún se haya logrado legislar al respecto pues estamos hablando de una de las actividades agrícolas más importantes para la economía regional y nacional, no obstante, la reflexión a que invita el profesor Max Neef (1986) en relación con la pregunta sobre ¿Quién debería estar en el centro del desarrollo? El ser humano, la vida, la salud o la economía.

9. Hechos potenciadores de la Cátedra de la paz

Los hechos potenciadores de la cátedra de la paz se estructuran a partir de los aspectos más significativos de la experiencia, en el orden teórico, metodológico y vivencial de este proceso de sistematización y constituyen posibilidades para el fortalecimiento pedagógico de la Catedra de la paz para ubicar su acción más allá de las paredes que le circunscribe el salón de clases y el hecho de comportarse curricularmente como asignatura. Frente a tales circunstancias en las que la Cátedra de la paz podría caer en el anonimato aburrido de reproducir una clase de corte tradicional de ética y valores, que no es menos importante, lo se cuestiona es el lugar tedioso al que desafortunadamente han caído las clases de formación humana al punto de ser consideradas en el imaginario escolar como asignaturas costura¹⁸ es posible y necesario hacer visibles algunas acciones y procesos que garanticen o favorezcan con su implementación, el logro de sus objetivos pedagógicos.

- La educación formal ha desdeñado históricamente de las emociones y los afectos, su centralidad ha sido desarrollar al máximo la razón como instrumento esencial del avance de la ciencia y la tecnología. El abandono de la emoción, como elemento fundamental de la subjetividad en las ciencias, ha contribuido a una formación desprovista de carácter para transmitir los valores de la sociedad moderna, so pretexto de objetividad la educación no constituye el encuentro entre seres humanos en cuya experiencia se juega la recreación, transmisión y transformación de la cultura sino que se ha convertido en una relación impersonal, asocial y ahistórica, donde prima la relación del sujeto con la técnica, el procedimiento, el método, y la automatización se constituye en la forma común de las relaciones.

¹⁸ En el ambiente escolar de manera coloquial tradicionalmente se ha denominado asignaturas costura a aquellas cuyo contenido responden a la formación del ser.

La educación pensada críticamente busca hacer cumplir el proyecto emancipador de la modernidad, en ciernes, dada la exacerbación de la racionalidad instrumental, colonialista en las circunstancias históricas latinoamericanas (Santos B. , De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad., 1998), tal tarea pasa por la necesidad de reconocer la subjetividad y las emociones de personas, colectivos y organizaciones, cuyos procesos son determinantes en las configuraciones de imaginarios y representaciones sociales que sostienen prácticas de discriminación, estigmatización y otras formas de exclusión propias de las relaciones de poder que enmarcan el orden social dominante. La apelación a las emociones en la formación ciudadana, encierra la expectativa de fortalecer la solidaridad, como actitud propiciatoria de una sociedad democrática: justa, libre y equitativa.

Pensar la solidaridad para la emancipación, en el proyecto de la modernidad, en el contexto latinoamericano exige un planteamiento epistémico enraizado en el contexto de su enunciación, que se revela en la historia como una experiencia de sometimiento colonial, en tal sentido, la necesidad de teorizar desde el pensamiento postcolonial e intercultural.

Pero no solo este sentido crítico que hoy urge a la educación, se conforma en relación a su cuestionamiento al modelo de educación instrumental, subsidiario del modelo hegemónico mercadocéntrico, sino que reconoce en la formación de las emociones y las solidaridades públicas una opción absolutamente pertinente para la reconstrucción del tejido social en sociedades en posconflicto, que han logrado superar una confrontación armada, como en el caso de la apuesta política actual de Colombia, en lo que se ha entendido en este documento como una *educación reparadora*.

- El reconocimiento de la necesidad de reintegrar la humanidad a la naturaleza, significa no solo la ampliación de la conciencia ecológica, sino, además, la constitución de un

referente para fundar un pensamiento sobre lo humano, en tanto especie, que vive entre especies y cuya cultura es su modo de relacionarse con los demás seres vivos, en lo que consiste propiamente un ecosistema planetario.

La era planetaria representa la comprensión de la vida como ecosistema, con capacidad de auto-organización y transformación en la interacción continua entre los seres vivos y con su medio: la conectividad mundial, la producción industrial y tecnológica, la explotación a gran escala de recursos naturales, el consumo descomunal de bienes y productos, sus consecuencias en el cambio climático, los conflictos hemisféricos y la calidad de vida a nivel global, constituyen asuntos de un pensamiento ecologizado, desde el cual se busca reflexionar acerca de una educación para la paz, en lo concerniente al ámbito del desarrollo sostenible.

Se trata del aprovechamiento racional que como seres vivos hacemos de la Biosfera, donde la conciencia planetaria involucra la responsabilidad en conservar condiciones bióticas necesarias para asegurar la calidad de vida de las generaciones venideras de humanos y de demás especies cohabitantes de la tierra, este gran ecosistema de vida.

- La experiencia formativa en el proceso de implementación de la Cátedra de la paz en el norte del Valle, significó para los profesores y profesoras participantes un espacio de intercambio, afecto y memoria.

De intercambio, en la medida que hubo un mutuo reconocimiento de necesidades de saber y de saberes y prácticas apropiados desde la experiencia y otros procesos de formación pedagógica: aprovechar el espacio para mostrarse, presentarse, contar de la experiencia, en cuyos momentos de escenificación del rol de maestros se reafirmaban en su profesión de docentes constructores de paz, que necesariamente los interrogaba en el ejercicio propio de su ciudadanía.

De igual forma, con el pasar de las jornadas se consolidaba una relación empática que favorecía el diálogo y la discusión, ambiente propiciado, en parte, por la inspiración de afectos y emociones colectivas a través de la música, que posibilitó la configuración de una experiencia amorosa de reconocimiento, solidaridad y colaboración en la construcción del conocimiento, como práctica social que contribuye a la convivencia.

La historización que pone en contexto los saberes y las prácticas sociales, orienta las políticas educativas en un escenario de posconflicto en clave de memoria, que contribuye a apropiar y comprender las causas y condiciones de lo que ha significado la guerra, para dejar testimonio, dimensionar la reparación social, reivindicar los proyectos de vida silenciados por las armas y afirmar el compromiso de la sociedad en evitar que tales hechos de violencia se repitan. Tales propósitos de la memoria histórica convocan a la educación en su misión esencial de formar para la convivencia y la paz.

- Desde un principio era claro que para generar un ambiente de aprendizaje para la cultura de la paz lúdico y creativo que favoreciera la configuración de un espacio dialógico y de reflexión crítica, según los lineamientos pedagógicos que propone la ley, la perspectiva pedagógica debía ser constructivista, esto es una experiencia formativa posible desde la vivencia de quienes participan en el acto educativo, en un ejercicio que lejos de representar la circulación y memorización de un saber técnico preconcebido, constituye un reto epistémico de generación de una forma de conocimiento que amplíe la conciencia histórica de la realidad y aliente en los sujetos el desarrollo de capacidades donde la comprensión se entiende como el saber ser y el saber hacer con los otros, en un ejercicio de praxis epistémica.

Una experiencia formativa que logre efectivamente transformaciones debe llegar a anidar en la subjetividad, en las ideas, las intenciones, los recuerdos, desde donde se despliega como auto-comprensión del sujeto en su historia y la realidad histórica de su contexto. De tal ejercicio debe permitirse el desencadenarse de la resonancia epistémica en la que se configura la potencia de la transformación, su posibilidad en devenir significación que da sentido a la acción en el desempeño del rol de profesor y del estudiante.

La representación estética, la música, el dibujo, la literatura nos vinculan de manera sensible al mundo de la vida; la realidad que es objeto del dibujo, por ejemplo, luego es simbolizada y traducida en palabras que favorecen la comprensión, constituye propiamente una operación de nombrar en el sentido de significar, dar valor a lo vivido, construir su sentido para saber orientar el obrar.

La posibilidad de la narración abierta y extensa, era motivada por preguntas y comentarios que orientaban el curso del relato y en ocasiones provocaban socavones que entonaban la discusión en la que se reafirmaban las diferencias y las similitudes de los contextos, las instituciones educativas y los actores, entre los que se cuentan los maestros y maestras, los padres y madres de familia y los estudiantes.

Construir el sentido de esta experiencia desde la propia experiencia de vida del docente como hacedor de paz...desde el Ser, el Saber y el Hacer, que al conjugarse entre sí sugieren desdoblamientos de la práctica docente como Ser Haciendo y Hacer Siendo, por ejemplo, o, Saber Hacer y Hacer Sabiendo y Saber Ser con los otros y Siendo Saber con los otros, un juego de prácticas que involucra la experiencia sentipensante para encausar la acción transformadora de la educación.

- El encuentro semanal de profesores de diferentes municipios alrededor de un espacio afectuoso, solidario, de construcción colectiva y discusión respetuosa, en la que con el transcurrir de la experiencia, iban reconociéndose, permitiendo al fragor de la confianza del grupo hacer visibles experiencias de construcción de paz, pero también dificultades en la práctica de la convivencia escolar, momento en que emerge la idea de una red, a partir de la cual, los docentes, estudiantes y demás participantes de la comunidad educativa puedan disponer de un espacio de acompañamiento a la labor de formar ciudadanos y ciudadanas democrático/as y defensores/as del bien común, superar así el aislamiento, también procura la visibilidad de proyectos y acciones de paz creativas, valerosas y diversas, que constituyen verdaderos ejemplos de acciones a emular en la construcción de una cultura de paz y correspondiente con su definición de verse a sí misma como una comunidad de aprendizaje, emprender búsquedas epistémicas en aquellos ámbitos y temas relevantes que constituyen retos al entendimiento de la convivencia en el contexto de vida.

La red de maestros respondería a estas necesidades concretas de formación de docentes para generar los aprendizajes que se requieren para la construcción de una cultura de paz: 1. Intercambio de experiencias significativas para la construcción de una convivencia pacífica. 2. Hacer seguimiento a las diferentes actividades que se realizan desde la Cátedra de Paz con el propósito de valorar los alcances e impactos en las personas y las comunidades, 3. Generar conocimiento que permita comprender y actuar sobre las diferentes formas de violencias y los mecanismos de su reproducción, en función de una sociedad cada vez más respetuosa y solidaria y 4. Divulgar las buenas prácticas y las experiencias significativas en construcción de paz en el ámbito educativo regional. (Ver Esquema 6).

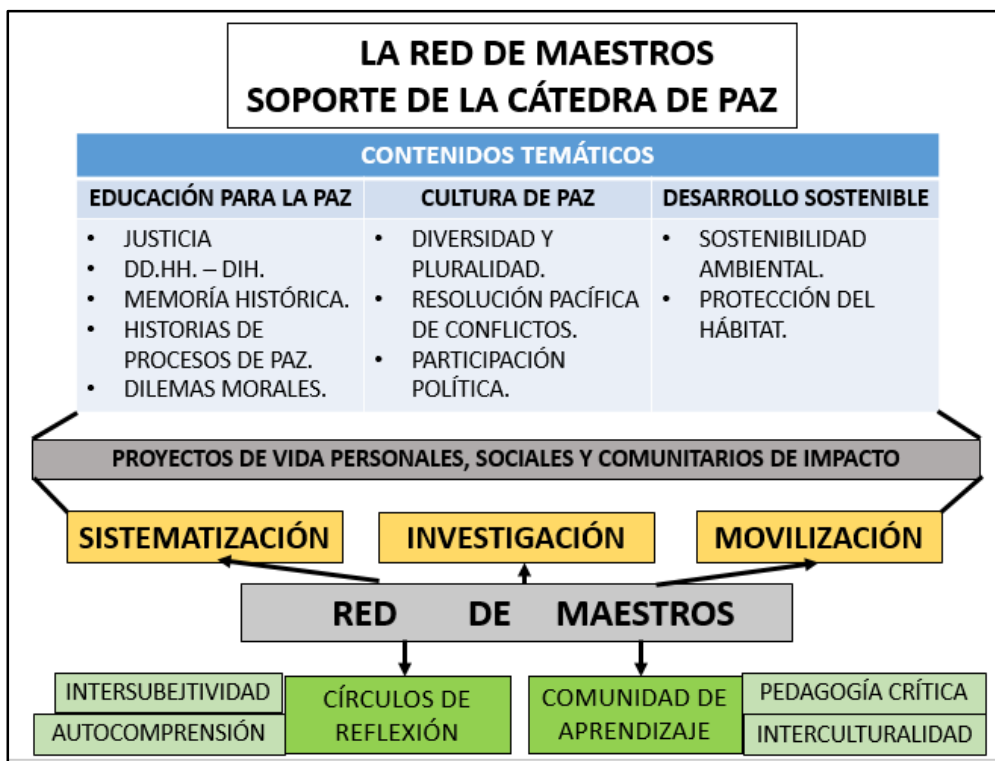


Figura 9. La Red de Maestros Soporte de la Cátedra de la paz.

Elaboración propia.

10. Conclusiones

La educación constituye un ámbito estratégico para una sociedad en postconflicto que profundiza su democracia, dado que este representa un desafío para la mente y el corazón de la nación en términos de la profunda transformación que debe darse en la cultura política, sustentada en una apertura al diálogo colectivo y participativo donde la ciudadanía se reafirma como comunidad de sujetos libres, iguales y razonables (Rawls, 2006), que se reconocen mutuamente y deciden de común acuerdo avanzar mancomunada y solidariamente hacia la construcción de un proyecto colectivo de país.

Al mismo tiempo, se identifican los ciudadanos y ciudadanas, en un ejercicio de autorreflexión sobre las causas y responsabilidades sociales, políticas, económicas y culturales que dieron lugar a la guerra interna y las demás violencias, y deciden con convicción mantener la voluntad para hacer prevalecer la paz y una salida definitiva al conflicto armado, legado que debe ser compartido e incorporado por el conjunto de la sociedad, siendo absolutamente necesaria la mediación pedagógica (Poveda Villafane, 2014).

En este escenario de postconflicto la educación es eje de posibilidades y potencialidades, por lo menos en seis aspectos:

1. En sentido general, porque la educación tiene por misión la de formar y transmitir la cultura humana, preparar para la vida social y fomentar el desarrollo de las personas, en la educación recae la responsabilidad de formar los ciudadanos y ciudadanas activos/as y participativos/as que requiere una sociedad en postconflicto, que ha revalorado los fundamentos de su convivencia, ha decidido pasar la página de la violencia política, recuperado la confianza

en su institucionalidad, recompuesto su moral ciudadana y avanza hacia la configuración de una cultura democrática.

2. Se hace necesario generar conocimiento que nos permita avanzar en la construcción de una propuesta curricular que dé cuenta de una Educación Reparadora¹⁹, en la que los docentes y en general las instituciones educativas desarrollen capacidades para atender una sociedad profundamente afectada en su tejido social por la violencia política y social, que ha provocado el desarraigo de aproximadamente el 15% de la población y ha causado la muerte a un número cercano a los 220.000 colombianos (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013), en tal sentido se presenta como un imperativo la necesidad de una educación sensible y compasiva, que oriente las emociones (Jares, 2002) (Nussbaum, 2014) para superar toda forma de discriminación y favorezca la comprensión de las complejas dinámicas sociales que perpetúan y reproducen las violencias cotidianas y que no permiten la configuración de una cultura de paz en la que los ciudadanos y ciudadanas incorporen en sus prácticas sociales nuevas formas de resolver de manera dialogada y concertada los conflictos con base en el pleno reconocimiento de la diversidad.

3. La pregunta por los afectos necesariamente remite a la subjetividad, que a partir del reconocimiento del contexto socio-histórico desde donde se enuncia esta reflexión, una nación latinoamericana en cuya geografía se ha dado un proceso histórico de colonización cultural, que comenzó como ocupación extranjera, pero que se consolidó paradójicamente con la independencia, en formas de neocolonialismo moderno capitalista, narra el devenir de un proceso

¹⁹ Entendida en el marco de los principios de Verdad, Justicia y Reparación y las garantías de No repetición, que enmarcan la Justicia Transicional y el postconflicto.

de subalternización étnica (Santos B. , Descolonizar el saber, reinventar el poder, 2010) que se agrega a las demás formas de dominación, extendida por la hegemonía de la cultura patriarcal de occidente, de cuya tensión con los mundos históricamente dominados como las clases populares, las mujeres, los discapacitados, las formas distintas de opción sexual, en relación con el cual emerge la necesidad de un conocimiento que se configure en clave de postcolonialidad del pensar que ciertamente provoque formas de superación, descentramiento, desmentida, reinenciones contra-hegemónicas.

El conflicto armado en el país ha sido expresión de esta tensión, donde el diferendo social, político y cultural que bien puede representar la diversidad, ha sido resuelto a través de la violencia, cuyas manifestaciones expresan la incapacidad de una sociedad para entenderse y la ausencia de una cultura democrática que garantice la convivencia como una experiencia de reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad, posible, por otro lado, a partir de un pensamiento desde la solidaridad (Santos B. , 2006) en cuyas resonancias teóricas se inspire un orden social cada vez más justo y equitativo.

Efectivamente la educación para la paz debe ser un espacio pensado para aprender a convivir entre las personas, consistente en una experiencia vivencial, de reconocimiento en el diálogo solidario, que favorece el desarrollo de un pensamiento crítico posible en la indagación y el debate y fortalece la convivencia a partir del aprendizaje del respeto a las ideas de los otros y el gusto por compartir las propias.

4. La lúdica, entendida como la posibilidad de generar escenarios estético-expresivos que favorezcan la configuración de formas de relación que contribuyen a hacer lazo social, tanto como a la comunicación de las emociones y su elaboración simbólica, a partir de las cuales dar

cuenta de la solidaridad que permite el reconocimiento de las diferencias, tanto como la posibilidad de atear juntos hacia un proyecto colectivo de sociedad.

El conflicto, inherente a la condición humana y deseable para la vida democrática, en la medida que estimula el debate y la búsqueda constante de mejores condiciones de vida en sociedad (Jares, 2002), logra manifestar su potencia creadora a través de su representación estética, que permite la recreación simbólica de los mundos posibles que alberga el diferendo.

5. Memoria y conciencia devienen aguja y dedal que permiten, con el hilo de un pensamiento solidario intercultural, recomponer el tejido social que constituye el contexto socio-cultural de las localidades, las regiones y el país, afectado por una guerra incomprensiblemente prolongada y obstinada que con el tiempo logro hacer mella profunda en las personas, las organizaciones y las instituciones, generando una gran crisis ética en la que había terminado por naturalizarse la violencia. Es por ello que una educación para la paz debe fundarse desde una pedagogía de la memoria (Schimpf-Herken, 2007) que permita ampliar la conciencia histórica y crítica de la guerra como instrumento deshumanizador inaceptable en una sociedad democrática y frente a la que es necesario que la sociedad, sus gentes y sus instituciones garanticen su no repetición en el futuro.

Además, una pedagogía de la memoria que apela al pasado desde el presente y que favorece el autoconocimiento de las potencias y capacidades para aprender a convivir en paz, para reinventarse y transformar las condiciones sociopolíticas que en el pasado fungieron como hechos desencadenantes de la violencia (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013).

Situación vinculada por otra parte con la ruptura del hilo de la historia de los procesos y

transformaciones socio-culturales (Baró, 1990), expresiones del cohabitar lo diverso y cuya enseñanza inspira el acto educativo.

6. Es igualmente importante en la educación para la paz y desde una preocupación que emerge de un postura bioética de auto-comprensión de la condición de especie (Morin, 1999), que compartimos este ecosistema biótico con otras especies, hacer un esfuerzo por replantear la relación que históricamente hemos establecido con el medio ambiente como recursos o riquezas a explotar y poner al servicio del supuesto progreso de la humanidad, lógica de actuación de la ciencia moderna que ha resultado ser nefasta y de gran amenaza para la vida en el planeta (Morín, 1984), para pasar a redefinir un modelo de desarrollo para la nueva era planetaria que responde a las dinámicas actuales de un mundo globalizado y garantice la sostenibilidad ambiental y las condiciones de vida necesarias para las generaciones por venir.

En tal esfuerzo la educación constituye la punta de lanza, dado que se trata de resignificar y reelaborar las prácticas y los discursos con los que nos relacionamos entre sí y con la naturaleza.

7. La cultura de paz exige un nuevo rol de la ciudadanía con capacidad para actuar e incidir más allá de las fronteras nacionales y hacer frente al modelo imperante depredador y en suma consumista; una ciudadanía mundial que, a partir del uso de la comunicación generalizada posible por el impresionante avance de las tecnologías de la información se organiza y hace pensable y realizable el proyecto emancipador de la modernidad, tarea pendiente desde un pensamiento postcolonial según lo propone Boaventura De Sousa Santos al referirse a la revitalización emancipadora de lo que el autor denomina los Nuevos Movimientos Sociales en América Latina (NMSs):

La idea de la obligación política horizontal entre ciudadanos y la idea de la participación y de la solidaridad concretas en la formulación de la voluntad general, son las únicas susceptibles de fundar una nueva cultura política y, en última instancia, una nueva calidad de vida personal y colectiva basadas en la autonomía y en el autogobierno, en la descentralización y en la democracia participativa, en el cooperativismo y en la producción socialmente útil (Santos B. , 1998, págs. 321-322).

8. Por último, como un hecho importante en la experiencia de implementación de la Cátedra de la paz, que permitiría apostarle a una acción verdaderamente transformadora y con capacidad de impactar en la formación de la Comunidad educativa, lo constituye la posibilidad de construir una ruta de trabajo entre los docentes de la región que afiance las solidaridades y favorezca la superación de la sensación de aislamiento e imposibilidad que enfrentan los maestros y maestras en la tarea cotidiana de formar para la paz en medio de contextos cargados de violencias que superan su capacidad de actuación.

Una estrategia de trabajo en red, interinstitucional, a partir de la cual los profesores se encuentren para el intercambio de experiencias exitosas, pero también donde puedan tramitar y encontrar respuesta a sus dudas y angustias, dedicarse a la exploración de nuevos aprendizajes y realicen acciones conjuntas y articuladas que potencien la posibilidad de impacto de las acciones desarrolladas y hagan de la Cátedra de la paz un escenario de encuentro afectuoso y solidario que celebre la vida y la convivencia democrática.

Bibliografía

- Almond A., G., & Verba, S. (1992). La cultura política. En A. Batlle, *Diez textos básicos de ciencia política* (págs. 171-201). Madrid: Ariel.
- Anzieu, D. (1993). *El grupo y el inconsciente: Lo imaginario grupal*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Arias, F. (2006). Desarrollo sostenible y sus indicadores. *Sociedad y Economía No. 11*, 200-229.
- Baggio, A., Orrego, C., Salvat, P., & Vatter, M. (2007). Seminario: "Libertad, Igualdad, ¿fraternidad?". *Revista de ciencia política*, 133-157.
- Baró, I. M. (1990). *Psicología Social de la guerra*. San Salvador.: UCA Editores.
- Beristain, C. M. (s.d.). *Las comisiones de la verdad en América Latina una valoración de su impacto*. Obtenido de Escuela de cultura de paz. Universidad de Barcelona:
<http://escolapau.uab.es/img/programas/derecho/justicia/seminariojt/tex10.pdf>
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus: "con Bordieu y contra Bordieu". *Revista Anzaluza de ciencias sociales.*, 31-45.
- Castro Suarez, C. (2009). Estudios sobre educación intercultural en Colombia: tendencias y perspectivas. *Colombia memorias*, 18-28.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional. Obtenido de Centro Nacional de Memoria Histórica:
<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-memorias-guerra-dignidad-new-9-agosto.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡BASTA YA! Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá.: Imprenta Nacional.
- Chomsky, N., & Ramonet, I. (2002). *Cómo nos venden la moto*. Barcelona: Icaria editorial S.A.
- Comisión Colombiana de Juristas. (2007). *Principios internacionales sobre impunidad y reparaciones*. Bogotá: Opciones gráficas editores.
- Congreso de Colombia. (2014). *Ley 1732*. Bogotá: Imprenta nacional.
- Congreso de la República de Colombia. (15 de Marzo de 2013). *Ley 1620*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
- Corte Constitucional. (2015). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Imprenta nacional.
- Cuya, E. (2001). *El impacto de las Comisiones de la Verdad en América Latina*. Obtenido de Equipo Nizkor: <http://www.derechos.org/nizkor/doc/articulos/cuya.html>
- De Sousa Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Uniandes.

- Delgado Madroñero, J. (2011). *El Bandolerismo en el Valle del Cauca. 1946 - 1966*. Cali: Imprenta Departamental.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. s.d.: Ediciones Unesco.
- Dietrich, W. (2014). A Brief Introduction to Transrational Peace Research and Elicitive Conflict Transformation. *Journal of Conflictology*, 48-57.
- Dietrich, W. (s.d. de s.d. de s.d.). *La paz como concepto cultural, experiencia Energética y Reconocimiento Transrational*. Obtenido de Los hilos del mundo: https://loshilosdelmundo.files.wordpress.com/2012/11/dietrich_la-paz-como-concepto-cultural-copy.pdf
- Duque Vargas, N. H., & Lasso, P. (2016). Autopercepción de Saberes y Prácticas sobre Educación y Desplazamiento Forzado eb Docentes de Cali, Colombia. *Revista Colombiana de Psicología*, 155-173.
- Duque Vargas, N. H., & Pineda, J. A. (2013). El conflicto armado en el pacífico colombiano, la condición étnica de la guerra. El caso Sabaletas. En A. Castillar, *Violencia, memoria y sociedad: debates y agendas en la Colombia actual*. (págs. 541-555). Bogotá: USTA.
- Duque Vargas, N. H., & Pineda, J. A. (2013). El conflicto armado en el pacífico colombiano. La condición étnica de la guerra. En A. Castillar, & R. Freddy, *Estudios críticos sobre las trancisiones políticas*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Dussel, E. (1994). *Debate en torno a la ética de Apel. Diálogo filosófico Norte-Sur desde América Latina*. . México: Siglo XXI.
- Echavarría Álvarez, J. (s.d. de Noviembre de 2014). *Mapeo elicitivo de conflictos: una herramienta práctica para el trabajo por la paz*. Obtenido de Universitat Innsbruck: https://www.uibk.ac.at/peacestudies/downloads/peacelibrary/echavarria_ecm_una-herramienta-practica_trabajo_paz.pdf
- Fajardo, D. M. (2014). *Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana*. Obtenido de Centro de Memoria Histórica: <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/comisionPaz2015/FajardoDario.pdf>
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: Siglo del hombre editores y CLACSO.
- Fals Borda, O., Guzmán Campos, G., & Umaña Luna, E. (1980). *La Violencia en Colombia. Tomo I. 9a edición*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Fisas, V. (12 de 12 de 2012). Posconflicto y posviolencia armada. *El Tiempo*, pág. s.d.
- Fisas, V. (22 de 10 de 2017). *Cuaderns de Construcció de Pau No. 12. Introducció a los procesos de paz*. Obtenido de Escola de cultura de pau: http://escolapau.uab.cat/img/qcp/introduccion_procesos_paz.pdf
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Garay, L. J. (2013). *Minería en Colombia. Fundamentos para superar el modelo extractivista*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- García Márquez, G. (1994). *Por un país al alcance de los niños*. Bogotá: s.d.
- Giménez, G. (1996). *Territorio y Cultura*. Obtenido de Estudios sobre las culturas contemporáneas II (4): <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31600402>
- Giménez, G. (2001). Cultura, territorio y migraciones. Aproximaciones teóricas. *Alteridades*, Vol. 11 No. 22. México Distrito Federal, 5-14.
- Giraldo, J. (2015). *Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos*. Obtenido de Centro de Memoria Histórica: <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/comisionPaz2015/GiraldoJavier.pdf>
- Gómez Gallego, J., Herrera Vergara, J., & Pinilla Pinilla, N. (2010). *Informe final. Comisión de la verdad de los hechos del Palacio de Justicia*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Gómez, C., & Hadad, G. (2007). *Territorio e identidad. Reflexiones sobre la construcción de territorialidad en los movimientos sociales latinoamericanos*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires.
- Guerrero Sierra, H. F., & Sánchez Sierra, J. C. (2015). Una pedagogía de los sentimientos. *Investigación y Desarrollo*, 58-90.
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (s.d.). Nuestro breve siglo. *Archivo Chile*, 13.
- Infante Márquez, A. (2013). El papel de la educación en situaciones de posconflicto. Estrategias y Recomendaciones. *Hallazgos Universidad Santo Tomás*, 223-245.
- Jara H., O. (1997). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. Guadalajara: IMDEC.
- Jara Holliday, O. (s.f.). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Costa Rica.: Biblioteca Electrónica sobre Sistematización de Experiencias, Cepal.
- Jares, X. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado.*, 79-92.
- Kliksberg, B. (2006). Capital social y cultura. Claves del desarrollo. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, Vo. II, No. 2, 5-31. Obtenido de Instituto para la Integración de América latina y el Caribe, INTAL.
- Lander, E. (1999). ¿Conocimiento para qué? Conocimiento para quien? Reflexiones sobre la Universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Estudios Latinoamericanos*, 25-46.

- Leal, E. (2009). La Investigación Acción Participación, un aporte al conocimiento y transformación de Latinoamérica, en permanente movimiento. *Revista de Investigación. No. 67. Vol. 33. Universidad Nacional Abierta.*, 13-34.
- Márquez, G. G. (23 de Julio de 1994). Por un país al alcance de los niños. *El Espectador*, pág. 12A.
- Mayor Zaragoza, F. (s.d. de s.d. de 2010). *Fundación Cultura de Paz*. Obtenido de <http://www.fund-culturadepaz.org/doc/HistoriaCdP.pdf>
- Mayor, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XX1*, 17-24.
- Mejía J., M. (s.f.). *La sistematización. Empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá: ediciones desde abajo.
- Mesa de conversaciones de La Habana. (11 de noviembre de 2016). *Mesa de conversaciones*. Obtenido de mesadeconversaciones.com.co:
<https://www.mesadeconversaciones.com.co/sites/default/files/24-1480106030.11-1480106030.2016nuevoacuerdofinal-1480106030.pdf>
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. C. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pág. 308). Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Ministerios de Protección Social de Colombia. (2009). *Guía de Sistematización de experiencias. Haciendo memoria de las redes sociales de apoyo*. Bogotá: Nuevas Ediciones S.A.
- Morín, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Antropos.
- Morin, E. (1996). el pensamiento ecologizado. *Gaceta de Antropología*, s.d.
- Morin, E. (1999). *Los Siete Saberes necesarios para la Educación del Futuro*. Paris: Santillana - UNESCO.
- Morin, E. (2002). *Educación en la era planetaria*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Naciones Unidas. (2014). *Justicia Transicional y Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Obtenido de Naciones Unidas: http://www.ohchr.org/Documents/Publications/HR-PUB-13-05_sp.pdf
- Nietzsche, F. (1998). *Así habalaba Zaratustra*. Madrid: Edaf S.A.
- Nussbaum, M. C. (2014). *Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* México D.F.: Paidós.
- Ocampo López, J. (s.d.). *Biografías: Rojas Pinilla, Gustavo*. Obtenido de Biblioteca Virtual. Biblioteca Luis Ángel Arango: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/biografias/rojagust2.htm>
- Parsons, W. (2007). *Políticas públicas. Una introducción a la teoría y la práctica de las políticas públicas*. México: FLACSO.
- Pérez, M. A., & Rojas, J. (2008). *Desarrollo Sostenible: Principios, aplicaciones y lineamientos de política para Colombia*. Obtenido de Campus Virtual Universidad del Valle:
https://campusvirtual.univalle.edu.co/moodle/pluginfile.php/682139/mod_label/intro/P%C3%89REZ-ROJAS-DESARROLLO-SOSTENIBLE.pdf

- Poveda Villafane, L. (2014). Sociedad civil y educación: Reflexiones desde una perspectiva de paz. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos.*, 227-241.
- Presidencia de la República de Colombia. (1 de Septiembre de 2014). Ley 1732 de 2014. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
- Presidencia de la República de Colombia. (25 de Mayo de 2015). Decreto reglamentario 1038. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
- Presidencia de la República de Colombia. (2015). *Decreto Reglamentario 1038*. Bogotá: Imprenta nacional.
- Rawls, J. (2006). *Una Teoría de la Justicia*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Salamanca, A. P. (2009). Educación para la paz. *Praxis. Revista de la facultad de ciencias de la educación. Universidad del Magdalena.*, s.d.
- Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Uniandes.
- Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Santos, B. (2006). *Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipatoria*. Lima: Fondo Editorial de la facultad de Ciencias Sociales.
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Schimpf-Herken, I. (2007). En busca de una pedagogía del encuentro. Los vagamundos y los profesores sin fronteras. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, 155-166.
- Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta Ecológica*, 14-20.
- Serie "Herramientas de apoyo para el trabajo docente". Texto 3: Metodología de Sistematización de Experiencias Educativas Innovadoras.* (2016). Lima: CARTOLAN E.I.R.L.
- Tutu, D., & Tutu, M. (2014). *El libro del perdón. El camino de sanación para nosotros y nuestro mundo*. s.d.: Océano.
- Uprimmy, R. (2006). *¿Justicia transicional sin transición? Verdad, Justicia y Reparación para Colombia*. Obtenido de Scielo: <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n36/n36a16.pdf>
- Urrea Giraldo, F., & Viáfara López, C. A. (2009). Un breve acercamiento a las políticas de acción afirmativa: orígenes, aplicación y experiencia para grupos étnico-raciales en Colombia y Cali. *Sociedad y economía*, 161-172.
- Valencia Villa, H. (2007). *Introducción a la Justicia Transicional*. Obtenido de Escola de cultura de pau: <http://escolapau.uab.es/img/programas/derecho/justicia/seminariojt/tex03.pdf>
- Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós.
- Wallertein, I. (1997). *Abrir las Ciencias Sociales*. México: Siglo XXI.

- Wallertein, I. (2006). *Análisis del Sistema-Mundo*. México: Siglo XXI.
- Walsh, C. (2010). Estudios (inter)culturales en clave decolonial. *Tabula Rasa*, 209-227.
- Wilches Chaux, G. (1993). La Vulnerabilidad Global. En A. Maskrey, *Los desastres no son naturales* (pág. 140). s.d.: Red de Estudios sobre prevención de desastres en América Latina.
- World Commission on Environment al Development: Our Common Future. (1987). *Our Common Future*.
Obtenido de United Nations: <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>
- Zemelman, H. (1992). *Los Horizontes de la Razón: Uso crítico de la Teoría*. Barcelona: Antropos.
- Zuleta, E. (12 de Marzo de 2017). *Sobre la guerra*. Obtenido de Centro Virtual Isaacs. Univalle.:
http://cvisaacs.univalle.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=3503:sobre-la-guerra&catid=374&Itemid=101794

ANEXOS

ANEXO 1

UN PASO HACIA LA PAZ

Carlos Vives

*Canta mi tambora no la puedo callar, así es como canta Colombia por la paz,
canta mi tambora no la puedo callar, así es como canta Colombia por la paz.*

*Hoy quiero cantar para mi gente, por sus vidas celebrar, sentir que estoy presente, nubes
blancas alcanzar libre se siente, con un nuevo despertar mirarnos diferente, y volvernos a
encontrar, y acordarnos del ayer, el momento en que dejamos de soñar, ya no voy a desistir, con
tu amor seré capaz, ya pasamos cien años de soledad*

Coro

*Es el momento de crecer, busquemos la felicidad, (la felicidad,) demos el paso para volver a
soñar, es el momento para actuar, cantemos por la libertad, toma mi mano y caminemos por la
paz (caminemos por la paz)*

*Jaayy! Hoy quiero contarle al mundo entero, que mi pueblo es corazón de mucho sentimiento,
que ha sufrido el desamor de tanto tiempo, y ahora se volvió canción que busca un hombre
nuevo, y volvernos a encontrar, y acordarnos del ayer, el momento en que dejamos de soñar, ya
no voy a desistir, con tu amor seré capaz, ya pasamos cien años de soledad*

Coro

Es el momento de crecer busquemos la felicidad, (Eeepaa) demos el paso para volver a soñar, es el momento para actuar, cantemos por la libertad, toma mi mano y caminemos por la paz. (Y caminemos por la paz)

Y si el futuro es renacer y comprendernos, si estamos juntos, nada podrá detenernos, y si el presente es un regalo de la vida, y si el pasado nos enseña la salida, es el momento de pensar ser colombianos, toma mi mano y caminemos por la paz

Coro

Es el momento de crecer, busquemos la felicidad, demos el paso para volver a soñar, (Para volver a soñar) es el momento para actuar, cantemos por la libertad, toma mi mano y caminemos por la paz.

La paz está en nosotros, en todos los colombianos, ¡caminemos por ella, todos juntos como hermanos, porque somos el latir del corazón del país, hey you! apuéstale con toda solo dile que sí, di que sí todo por nuestro país we want some peace nada te puede detener hoy voy a ponerme en los zapatos 'e los demás voy a hacerlo Colombia porque soy capaz

Coro

Es el momento de crecer busquemos la felicidad, (Amarillo, azul y rojo) demos el paso para volver a soñar, (Voy a hacerlo Colombia porque soy capaz), es el momento para actuar, cantemos por la libertad toma mi mano y caminemos por la paz

Es el momento para actuar busquemos la felicidad toma mi mano y caminemos por la paz

*Canta mi tambora no la puedo callar, así es como canta Colombia por la paz
canta mi tambora no la puedo callar, así es como canta Colombia por la paz.*

FUENTE: MUSICA.COM

ANEXO 2.

HAY QUE SACAR EL DIABLO

Eugenio Arellano.

*¿Qué le estará pasando a nuestro país, desde la última vez que yo le canté?
Mi último bambuco habló de dolor, ahora las cosas andan de mal en peor.
¡No puede uno callarse teniendo voz! Si la moral del mundo va para atrás,
¿Qué se hicieron los hombres que hacen el bien, siempre la misma cosa no habrá poder,
Para que la justicia traiga la paz, hay que sacar el diablo, no hay más que hacer.
Que suenen explosiones de inteligencia, sobre el herido vientre de mi país,
Que el pueblo desde niño tome conciencia, que la violencia no lleva a un fin,
Aunque ya se haya dicho hay que repetirlo, hay que parar la guerra con la canción,
Por qué solo el bambuco tiene permiso, de hacer llorar el alma de la emoción,
Porque solo el bambuco tiene permiso de hacer llorar el alma de mi nación.*

ANEXO 3

COLOR ESPERANZA

Diego Torres²⁰

Sé que hay en tus ojos con solo mirar - Que estás cansado de andar y de andar

Y caminar, girando siempre en un lugar...

Sé que las ventanas se pueden abrir - Cambiar el aire depende de ti

Te ayudara, vale la pena una vez más.

Saber que se puede, querer que se pueda - Quitarse los miedos, sacarlos afuera

Pintarse la cara color esperanza - Tentar al futuro con el corazón.

Es, mejor perderse que nunca embarcar - Mejor tentarse a dejar de intentar

Aunque ya ves que no es tan fácil empezar.

Sé que lo imposible se puede lograr - Que la tristeza algún día se ira

Y así será la vida cambia y cambiará...

Sentirás que el alma vuela - Por cantar una vez mas

Saber que se puede, querer que se pueda - Quitarse los miedos, sacarlos afuera

Pintarse la cara color esperanza - Entrar al futuro con el corazón.

Vale más poder brillar - Que solo buscar ver el sool

Pintarse la cara color esperanza - Entrar al futuro con el corazón

Saber que se pueeede, querer que se pueeeda - Pintarse la cara, color esperanza

Entrar al futuro con el corazón

²⁰ Cantante y compositor Argentino.

Saber que se puede, querer que se pueda - Quitarse los miedos sacarlos afuera

Pintarse la cara color esperanza - Entrar al futuro con el corazón

Saber que se pueeede, querer que se pueeeda - Pintarse la cara, color esperanza

Entrar al futuro con el corazón...Entrar al futuro con el corazón

FUENTE: MUSICA.COM

ANEXO 4

DE DONDE VENGO YO

Choquibtown

De donde vengo yo

La cosa no es fácil pero siempre igual sobrevivimos

Vengo yo

De tanto luchar siempre con la nuestra nos salimos

Vengo yo

Y aquí se habla mal pero todo está mucho mejor

Vengo yo

Tenemos la lluvia el frio el calor

De la zona de los rapi mami papi, Tenemos problemas pero andamos happy

Comparsa también bailamos salsa, Y bajamos el rio en balsa

El calor se siente eeeh...

Y no hay problema pa' tomase su botella de aguardiente

Hace días que soliaos te la pasas enguayabado

Todo el mundo toma whisky... aja

Todo el mundo anda en moto... aja

Todo el mundo tiene carro... aja

Menos nosotros... aja

Todo el mundo come pollo... aja

Todo el mundo está embambado... aja

*Todo mundo quiere irse de aquí
Pero ninguno lo ha logrado
De donde vengo yo
Si mi señor
Se baila en verbena con gorra y con sol, con raros peinados o con extensión
Critíquenme a mí o lo critico yo
Si tomo cerveza no tengo el botín, y si tomo whisky hay chaglo y blin blin
Y si tengo oro en el cuello colgado, Hay ia iay... es porque estoy montado
Acá tomamos agua de coco, Lavamos moto,
Todo el que no quiere andar en rapi moto
Carretera destapada pa' viajar, No plata pa' comer hey... pero si pa' chupar
Característica general alegría total, Invisibilidad nacional e internacional
Auto-discriminación sin razón, Racismo inminente mucha corrupción
Monte culebra, Máquina de guerra, Desplazamientos por intereses en la tierra
Su tienda de pescado, Agua por todo lado
Se represa, Que ni el discovery ha explotado
Hay minas llenas de oro y platino, Reyes en la biodiversidad
Bochinche entre todos los vecinos, Y en deporte ni hablar
Chaio, Condoto, Istmita... aja
La quinta San Pedro yesquita el disfraz (bis)*

FUENTE: MUSICA.COM